

برامج الإرشاد النفسي

النظرية والتطبيق



إعداد

دكتور / نبيل محمد الفحل

دكتوراه فلسفة التربية - التوجيه والإرشاد النفسي

جامعة القاهرة



2009

برامج الإرشاد النفسي
النظرية والتطبيق

برنامج الإرشاد النفسي (النظرية والتطبيق)
إعداد الدكتور / نبيل محمد الفحل
ط ٢ - القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع، 2009
ص، 24 سم
تدمك ٣-٢٠٤-٣٨٠-٩٧٧
1- علم النفس
أ- العنوان
رقم الإيداع: ٢٠٠٨/١ ٥١٩٦

جميع الحقوق محفوظة

الطبعة الأولى

1430 هـ - 2009 م

دار العلوم للنشر والتوزيع - القاهرة

هاتف: 25761400 (00202)

فاكس: 25799907 (00202)

الموقع الإلكتروني Website: www.dareloloom.com

البريد الإلكتروني e-mail

daralaloom@hotmail.com

daralaloom2002@yahoo.com

الناشر



للتنشروالتوزيع

إحدى فروع مجموعة دار العلوم الثقافية

برامج الإرشاد النفسي النظرية والتطبيق

إعداد

د. نبيل محمد الفحل

دكتوراه فلسفة التربية

(التوجيه والإرشاد النفسي)

جامعة القاهرة



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مقدمة

مقدمة:

المتابع لتاريخ علم النفس، لابد له وأن يلاحظ أن هناك تطورات سريعة في جوانب كثيرة من فروعه، فالحياة أصبحت أشد تعقيداً عن ذي قبل، والحاجات الإنسانية أصبحت متسعة وتحتاج إلى المزيد من الجهد الإنساني لمواجهة هذه الحاجات.

لقد استطاع علم النفس - وما يزال - أن يواجه متطلبات الحركة الإنسانية واحتكاكات الحاضر والمستقبل، ومحاولة توسيع رقعة السوية في السلوك الإنساني على حساب اللاسوية، ومساحة البهجة والسرور والراحة النفسية على حساب ترميم وانقطاع أجزاء كبيرة من الهموم والغيوم والضغط النفسية التي تواجه الإنسان، وكذلك محاولة إزالة السدود الانفعالية التي تعرقل تقدمه وانطلاقه نحو الحياة السوية.

ولقد كان فرع التوجيه والإرشاد النفسي من الفروع التي واجهت مثل هذه التحديات التي واجهت الإنسان، وهو الذي يساعد الإنسان السوي الذي واجهته بعض الاضطرابات النفسية والتي تعوق تقدمه، ويحتاج إلى مرشد نفسي يساعده بأسلوب فني لإزالتها حتى يستطيع أن ينطلق مرة أخرى في الحياة وبشكل أفضل، وأن يتسلح بالقدرة على إصدار القرارات التي تخصه اعتماداً على نفسه، وبالتالي يستطيع التفاعل الإيجابي مع المجتمع الذي يعيش فيه.

إن تصميم وإدارة البرامج الإرشادية يمثل إحدى المشكلات التي تواجه الكثير من الباحثين في بلادنا العربية، ويحاول المؤلف في هذا الكتاب أن يضع خبرته المتواضعة أمام الباحثين والتي تمثل خطوة في أول الطريق.

ويقدم هذا الكتاب إلى جنابه:

أحدهما: الجانب النظري الذي لابد من عرضه، وذلك لفهم عملية بناء وتصميم البرامج الإرشادية ويشمل خمسة فصول والتي تحتوى على ما يلي:

الفصل الأول: وهو عبارة عن مقدمة حول تعريفات التوجيه والإرشاد النفسي، وأهداف وأبعاد الإرشاد النفسي، والعملية الإرشادية وأخلاقياتها.

الفصل الثاني: وهو عبارة عن فكرة عامة عن المقابلة الإرشادية من حيث تعريفها وأنواعها

وأهميتها وأهدافها وإجراءاتها الفنية كما تعرض الباحث لبعض فنيات المقابلة الإرشادية.

الفصل الثالث: ويضم بعض المعلومات حول الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي، تعريفه، لمحة عن تاريخه، تكوين الجماعة الإرشادية، تصنيف الجماعات الإرشادية، دور المرشد في تكوين الجماعة الإرشادية، فنيات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي، مميزاته وعبويه.

الفصل الرابع: وفيه أشار المؤلف إلى عدد من الشخصيات التي ساهمت في التوجيه والإرشاد النفسي، تمثل عينة من الكثير منهم، ومن بين هذه الشخصيات: كارل روجرز، ألبرت إليس، جوليان روتر، فردريك كانفر، وفيكتور فرانكل وغيرهم.

الفصل الخامس: ويحتوي على بعض نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ويبدأ هذا الفصل بمقدمة حول النظرية في الإرشاد النفسي، التحليل النفسي عند فرويد، ثم العلاج المتمركز حول المسترشد عند كارل روجرز، العلاج السلوكي الانفعالي العقلاني عند ألبرت إليس، التعلم الاجتماعي عند جوليان روتر، العلاج بالمعنى الوجودي عند فيكتور فرانكل.

لقد عرض الباحث في كل نظرية بعض تصوراتها والعملية الإرشادية، وفناتها، وفوائدها والمآخذ التي أخذت عليها، وقد روعي في عرضها تسهيل الاعتماد عليها من قبل الباحثين عند بناء البرامج الإرشادية التي تتخذ منها أساساً ومنطلقاً.

أما الجزء الثاني: فيمثل الجانب التطبيقي والذي قام المؤلف بتطبيقه بارزاً أهم الخبرات والفنيات ويشمل الفصول: السادس والسابع والثامن.

ففي الفصل السادس: يعرض المؤلف لأهمية البرامج الإرشادية، وبرنامج مجموعات المواجهة والذي يقوم على أساس نظرية المتمركز حول العميل عند كارل روجرز، مستخدماً خبرات وفنيات "كارل روجرز" الذي طرحها في مؤلفاته وأبحاثه المتعددة. حيث عرض المؤلف في هذا البرنامج الأساس النظري للبرنامج، ماذا يحدث في مجموعات المواجهة؟ أهدافه وخصائصه والمستفيدون منه، وجلسات البرنامج (عشرة جلسات).

الفصل السابع: ويتضمن برنامج التحكم الذاتي الذي يقوم على أساس النظريات السلوكية

بشكل عام ونموذج " كاتفر " بشكل خاص ، وهو برنامج مفيد ويحتاج إلى جرعة كبيرة من الصبر من جانب المرشدين وكذلك المسترشدين .

ويشمل : تعريف التحكم ، أساليب التحكم ، نموذج التحكم الذاتي في السلوك ، جلسات البرنامج (تسعة جلسات) .

وهذه البرامج تصلح لكل المراحل العمرية .

الفصل الثامن : وهو فصل خاص للبرامج الإرشادية المدرسية ويشمل تعريف الإرشاد النفسي المدرسي ، الحاجة إلى المرشد النفسي في مدارسنا وخطوات البرنامج الإرشادي المدرسي من وجهات نظر مختلفة ، فوائده ، نموذج مقترح لتدخل المرشد النفسي لمواجهة بعض المشكلات الطلابية الشائعة .

وأقدم شكري إلى كل من ساعدني على إخراج هذا الكتاب المتواضع والذي اعتبره خطوة على هذا الطريق ، آملاً من أساتذتي وزملائي أن يكملوا هذا الطريق وأتمنى منهم غفران ما زل القلم عن توضيحه في هذا الكتاب ، فليس هناك من هو كامل ، والكمال لله وحده . قال تعالى : " ربنا لا تؤاخذنا إن نسينا أو أخطأنا " .

والله أسأل أن ينفع به العباد . . والله من وراء القصد .

د/ نبيل محمد الفحل

طنطا / / ٢٠٠٧م

الباب الأول

الدراسة النظرية

الفصل الأول

مقدمة حول التوجيه والإرشاد النفسي

- * التوجيه - تعريف التوجيه .
- * التوجيه في حياة الأفراد .
- * أهمية التوجيه .
- * التوجيه المهني .
- * التوجيه التربوي .
- * التوجيه والإرشاد النفسي .
- * الفروق بين التوجيه والإرشاد النفسي .
- * علاقة التوجيه والإرشاد النفسي بعلم النفس .
- * تطور مفهوم الإرشاد النفسي .
- * تعريف الإرشاد النفسي .
- * أهداف الإرشاد النفسي .
- * الإرشاد النفسي والعلاج النفسي .
- * أبعاد عملية الإرشاد النفسي .
- * المستفيدون من عملية الإرشاد النفسي .
- * الأساليب المستخدمة في تحقيق العملية الإرشادية .
- * العملية الإرشادية والعلاقة الإرشادية .
- * الجو النفسي في الجلسة الإرشادية .
- * مراحل العملية الإرشادية .
- * أخلاقيات العملية الإرشادية .
- * المدرس - المرشد .

التوجيه : Guidance

يقوم البعض بالخلط بين التوجيه والإرشاد النفسي، بالرغم من وجود بعض الفروق بينهما، وقد يعزو هذا الخلط إلى أنهما يؤديان إلى أهداف مشتركة في كثير من الجوانب.

تعريف التوجيه :

هو المساعدة التي يقدمها شخص لآخر كي يستطيع أن يختار طريقاً معيناً ويتخذ قراراً خاصاً يحقق له التوافق ويساعده على حل مشكلاته، (مرسى، ١٩٧٥، ص ٧٥).

التوجيه في حياة الأفراد :

في المدرسة : حيث يقوم الموجه التربوي بتوجيه المعلمين وذلك للارتقاء بالعملية التعليمية، كما يوجه المعلم تلاميذه إلى الأساليب الصحيحة في عملية الاستذكار.

في الأسرة : حيث يوجه الآباء والأمهات أبناءهم في مراحل أعمارهم المختلفة (في المهد، الطفولة، المراهقة، الشباب)، ويختلف توجيه الأبناء باختلاف المراحل العمرية وباختلاف موضوع التوجيه ذاته، وذلك بهدف النمو الشخصي والأخلاقي السليم.

في الفرد : قد يوجه الفرد نفسه إلى أهداف معينة قد وضعها بنفسه حسب إمكانياته.

أهمية التوجيه :

التوجيه عملية إنسانية من الطراز الأول، وتهدف إلى مساعدة الأفراد على :

- * ممارسة الأنشطة التي تتفق مع إمكانياتهم.
- * فهم أنفسهم وحل مشكلاتهم بأنفسهم.
- * اختيار المهنة المناسبة لقدراتهم.
- * التكيف مع البيئة التي يعيشون فيها.
- * الاتجاه الصحيح نحو تحقيق أهدافهم وطموحاتهم.

التوجيه المهني Vocational Guidance :

ترجع حركة التوجيه المهني إلى فرانك برونز Frank Parsons حيث عمل إحصائياً اجتماعياً في بوسطن للشباب المبتدئين في العمل بالصناعة، أو لأولئك الذين يبحثون عن

عمل، ونتيجة عمله مع فئة الشباب، أنشأ أول مكتب مهني للخدمة المدنية في بوسطن لحماية الأطفال من العمل مقابل أجور بسيطة وتحت ظروف غير محتملة، كما ألف كتاب "اختيار مهنة Choosing Vocation" والذي يعتبر الكتاب المقدس للعاملين بالإرشاد، ولقب "برسونز" بالأب الروحي للتوجيه والإرشاد، وتطورت الخدمات التي كان يقدمها حيث أصبح يستخدم المقاييس المختلفة والمقابلة الشخصية وجمع المعلومات عن الأفراد العاطلين عن العمل والمتعثرين دراسياً، لتوجيههم نحو مهن مناسبة تتناسب مع قدراتهم، وخاصة بعد أن ازدهرت حركة القياس النفسي بعد الحرب العالمية الأولى.

(أبرويطة، ١٩٨٨، ص ٢٠)

وفي كتابه اختيار مهنة الذي نشر بعد وفاته بعام، تعبر الفقرة التالية عن تصور برسونز للتوجيه.

يوجد ثلاثة عوامل عريضة في كل اختيار حكيم (للمهنة):

١. فهم واضح لذاتك، استعداداتك وقدراتك وميولك وطموحاتك ومواردك، ونواحي القصور لديك وأسبابها.
٢. معرفة بمتطلبات وظروف النجاح، ومميزات ومعيقات الأعمال المختلفة وأجورها، وما تهيئه من فرص وما يتوقع منها.
٣. استدلال صحيح عن العلاقة بين هاتين المجموعتين من الحقائق.

ويمكن ترجمة هذه المظاهر الثلاثة التي ذكرها برسونز للتوجيه المهني إلى ما يقابلها في المصطلحات الحديثة:

١. تقدير الفرد.
 ٢. تقديم المعلومات المهنية.
 ٣. تقديم الإرشاد.
- (سليمان، ١٩٩٢، ص ١٨)

وقد أضاف هينسن (Hansen, 82) إلا أن فترة برسونز كانت تركز على جمع البيانات حول الفرد من ناحية وحول المهنة من ناحية أخرى، وأن هذه الفترة قد ساهمت في الإرشاد النفسي بشكل واضح وتمثل في ظهور نتيجتين لهذه الفترة.

النتيجة الأولى: أنه في أثناء هذه الفترة وما تلاها من سنوات، فإن الإرشاد كان غالباً يدرك كنتيجة لجلسة أو جلستين والتي كانت تقام قبل دخول الفرد معترك العمل. والنتيجة

الثانية وتتمثل في أن الإرشاد انجبه في هذه الآونة إلى أن ينظر إليه كمهنة تستخدم فقط مع الأمور المهنية. (Hansen, et al 1982, P.9)

"ولم يكن من الممكن للتوجيه المهني، أن ينمو ويزدهر دون تأثر جهود العاملين فيه من خلال روابط مهنية تعمل على تنمية المهنة علمياً ومهنياً. ولقد تأزرت جهود العاملين في هذا الميدان منذ السنوات الأولى التي ظهر فيها، ففي أكتوبر ١٩١٣ عقد المؤتمر القومي الثالث للتوجيه المهني في مدينة جراندي رابلدز بولاية ميتشجان، في هذا المؤتمر تم تكوين الرابطة القومية للتوجيه المهني، وفي عام ١٩٥١ تكونت الرابطة الأمريكية للأفراد والتوجيه نتيجة اندماج الرابطة القومية للتوجيه المهني والرابطة الأمريكية للعاملين بشئون الطلاب في الجامعات وغيرها من الروابط المهنية التي تهتم بالتوجيه". (سليمان، ١٩٩٢، ص ٢٣)

التوجيه التربوي Educational Guidance:

"أدى إنشاء مدارس ثانوية مهنية متخصصة في أواخر القرن الماضي وأوائل هذا القرن إلى خلق مشكلة اختيار التلميذ لنوع التعليم". (المرجع السابق، ص ٢٣)

"ولقد أدت جهود برسونز إلى تطوير التوجيه المدرسي وأصبح هناك توجه لتوفير التوجيه في كل مدرسة ثانوية في الولايات المتحدة، واعتبر ذلك أساسياً في العملية التربوية على أن يقوم به متخصص متفرغ يسمح للطلبة بمراجعتهم، ليساعدهم على تحقيق توافقتهم مع النظام المدرسي من جهة، ولتعريفهم بالمهن المناسبة لميولهم وقدراتهم والتي تحقق أهدافهم للمهنية والمستقبلية من جهة أخرى". (ابوصطية، ١٩٨٨، ص ٢١)

ومن وجهة نظر "برور" Brewer أن التربية يجب أن تزود "التوجيه" بالإجابة عن السؤال: كيف يتعايش الشباب مع الحياة. وكان "جس دافيس" Jesse Davis مهتماً أيضاً بتطوير التوجيه التربوي كتوجيه أخلاقي أو توجيه للحياة، هذه التطورات استعرضت مجال أنشطة الإرشاد فيما يتعلق بالاهتمام بالمهن المتوقعة حيث إن الإرشاد يتجه ويميل إلى أن يغمر حياة الفرد كلية، ولهذا فإن الخدمات الإرشادية كانت تبدو كسلسلة من الأنشطة والأحداث التي تنفذ إلى جميع الأنشطة التربوية. (Hansen, et al 1982, P.9)

"والواقع أن التوجيه المهني قد لعب الدور الأساسي في أنشطة التوجيه في المدارس، وقد استمر هذا التأثير حتى الأربعينيات. وقد بدأ التوجيه التربوي في العشرينيات يأخذ النجماين. ولم يكن الاتجاه الأول يقلم آفاقاً جديدة للتلاميذ إذ كان يعمل على توزيع التلاميذ على المناهج والمقررات كما كان يساعدهم على التوافق adjustment، وكان

المدرسون يقومون بهذه الوظائف. أما الاتجاه الثاني فقد بدأ يظهر فيه ما يسمى بالتوجيه النمائي Developmental Guidance الذي لا يقتصر على مظهر واحد من مظاهر شخصية التلميذ، وأول من عبر عن هذا الاتجاه هو "برور" الذي وصف التوجيه في المدرسة باعتباره مساعدة التلميذ على فهم وتنظيم وتحسين وتطوير أنشطته الفردية والتعاونية.

التوجيه والإرشاد Guidance and Counseling :

يعبر مصطلحا التوجيه والإرشاد عن معنى مشترك، فكل من التوجيه والإرشاد يتضمن، من حيث المعنى الحرفي، الزشيد والهداية والتوعية والإصلاح وتقديم الخدمة والمساعدة والتغيير السلوكي إلى أفضل، وهما وجهان لعملة واحدة.

وهناك فروق بينهما تتضح في الجدول التالي:

الفروق بين التوجيه والإرشاد

التوجيه (Guidance)	الإرشاد النفسي (Counseling)
- مجموع خدمات نفسية أهمها عملية الإرشاد النفسي، أي أنه يتضمن عملية الإرشاد.	- هو العملية الرئيسية في خدمات التوجيه النفسي، أي أنه لا يتضمن التوجيه.
- هو ميدان يتضمن الأسس العامة والنظريات الهامة والبرامج وإعداد المسؤولين عن عملية الإرشاد.	- هو يتضمن عملية الإرشاد نفسها عملياً وتطبيقاً، ويمثل الجزء العملي في ميدان التوجيه.
- التوجيه إلى الصحة النفسية.	- الإرشاد إلى العلاج النفسي.
- التوجيه إلى التربية.	- الإرشاد إلى التدريس.
- يشير إليه البعض على أنه التوجيه الجماعي، أي أنه لا يقتصر على فرد ولا على فصل ولا على مدرسة بل قد يشمل المجتمع كله.	- يشير إليه البعض على أنه عملية الإرشاد الفردي التي تتضمن علاقة إرشادية وجهاً لوجه.
- يسبق عملية الإرشاد ويعد لها ويجهدها.	- يلي التوجيه ويعتبر الساحة الختامية لبرنامج التوجيه.

(زهران، ١٩٨٠، ص ١١)

الفئة الأساسية بين التوجيه والإرشاد النفسي:

- ١ . يؤكد التوجيه على النواحي النظرية بينما يهتم الإرشاد بالجزء العملي .
- ٢ . التوجيه أعم من الإرشاد وأشمل منه ، وهو يتضمن عملية الإرشاد .
- ٣ . التوجيه يسبق عملية الإرشاد ويمهد لها ، في حين يأتي الإرشاد بعد التوجيه ويعتبر الوجهة الختامية لبرنامج التوجيه .
- ٤ . إن الإرشاد النفسي في أغلب الأحيان يكون عبارة عن علاقة بين المرشد النفسي والمسترشد أو العميل الذي يأتي إليه طالباً مساعدته ، بمعنى أنها عملية فردية تشير إلى علاقة فرد بفرد في العيادة النفسية أو في المدرسة أو المصنع أو مركز الإرشاد ، أما التوجيه فيتناول جميع الأفراد في المجتمع ويشير إلى علاقة بين الموجه ومجموعة من الأفراد (في المدرسة أو المصنع أو غير ذلك) لمساعدتهم في اكتشاف قدراتهم وتنظيم خبراتهم لزيادة فاعليتهم وإنتاجيتهم ولوقايتهم من المشكلات .
- ٥ . التوجيه عبارة عن وسيلة إعلامية في أغلب الأحيان يكفي لمن يقوم به أن تتوفر لديه الخبرة ، بينما تتطلب عملية الإرشاد كوسيلة وقائية علاجية التخصص والإعداد والكفاءة .

علاقة التوجيه والإرشاد النفسي بعلم النفس:

يوجد ارتباط بين التوجيه والإرشاد من جهة وعلم النفس من جهة أخرى ، ذلك أن علم النفس بصفة عامة يدرس السلوك في سوائه وانحرافه ، وهو أهم المواد التي يدرسها المرشد عند إعداداته لمهنة الإرشاد ، وفيما يلي نوضح علاقة التوجيه والإرشاد النفسي ببعض فروع علم النفس :

- يستفيد الإرشاد النفسي من علم نفس النمو في معرفة مطالب النمو وخصائصه ومعاييرها التي يرجع إليها في تقييم نمو الفرد ومعرفة طبيعة هذا النمو . ويشترك الإرشاد النفسي مع علم نفس النمو في الاهتمام برعاية النمو السوي في كافة مظاهره جسمياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً في المراحل المختلفة للنمو ، كما أن من أهداف الإرشاد النفسي مساعدة الفرد في الوصول إلى النضج النفسي وهذا الهدف من أهداف علم نفس النمو كذلك .
- ويستفيد الإرشاد النفسي من علم النفس العلاجي في التعرف على الفرد فيما إذا كان سويًا أو مريضاً نفسياً ، وفي التعرف على مدى المرض النفسي إن وجد ، وفي هذا يشكل الإرشاد النفسي فرعاً من فروع علم النفس التطبيقي .

- ويستفيد الإرشاد النفسي من معطيات علم النفس التربوي الذي يهتم بالتعليم واكتساب السلوك وإطفائه ليؤكد على أهمية التعزيز والتعميم في التعلم. ويهتم علم النفس التربوي كذلك بالدوافع والليول والقدرات.
- ويستفيد الإرشاد النفسي من القياس النفسي، فالمقاييس النفسية بالنسبة لعملية الإرشاد النفسي مثل سماعة الطبيب ضرورية ولازمة.
- ويستفيد الإرشاد النفسي كذلك بشكل أو بآخر من علم النفس الاجتماعي وعلم النفس الصناعي وعلم النفس الجنائي، وكثير من المرشدين النفسيين يعملون في المجالات الصناعية والجنائية.

تطور مفهوم الإرشاد:

لقد تطور مفهوم الإرشاد بتطور حركة الخدمات النفسية التي تقدم للفرد وللجماعة وفي أزمان مختلفة وبيئات متباينة.

ولقد بدأت حركة الإرشاد في الواقع في الولايات المتحدة الأمريكية والسبب في ذلك غير معروف بالدفقة. لكن توجد عدة عناصر ربما يكون أحدها أو جميعها تشكل السبب الرئيسي لظهور هذه الحركة هناك ومن هذه العوامل:

١. البيئة الاجتماعية الأمريكية وإقرارها بأهمية الفرد.
٢. النظام الاقتصادي الأمريكي القوي الذي دعم هذه الحركة في خدمة للمجتمع.
٣. استعمال النظرية الذاتية لمدة طويلة في المجتمع.

كل هذه العوامل كان لها أثرها في ظهور وتطور هذه الحركة في أمريكا.

(صالح، ١٩٨٥، ص ٤٢)

وأما عن استخدام مصطلح الإرشاد النفسي "Counseling" فقلما كان يستخدم هذا المصطلح قبل عام ١٩٣٠ وكان هذا مصطلح التوجيه Guidance يستخدم في المواقف الإرشادية المهنية والمدرسية.

ولقد ازداد الاقتناع بأهمية الإرشاد وضرورة نشره وتطوره نتيجة للظروف التي تمر بها المجتمعات في العالم "فعندما حدثت الحربان العالميتان الأولى والثانية رفعتا درجة الاقتناع بأهمية الإرشاد. فاحد يتطور وكثر الإقبال على استعماله، خاصة وقد بدأت تظهر

الاضطرابات النفسية نتيجة الحرب مما أدى إلى استعمال طريقة جديدة هي الإرشاد النفسي الجماعي وذلك لكثرة المصابين بالأمراض وقلة عدد المرشدين إذا ما قورن بعدد المصابين .
(صالح ١٩٨٥ ، ص ٤٢)

ومما حسن برامج الإرشاد ودعم هذا الأسلوب في التعامل مع المشكلات يتمثل في إنشاء جمعية الاتحاد الأمريكي للمخدمات الشخصية والتوجيه في عام ١٩٥١ American personal and guidance Association ويسبب هذه الجمعية ازدادت المساعدات المالية وخاصة في توسيع وتقوية برامج الإرشاد .

" وفي عام ١٩٥٨ وضع الإرشاد تحت ضغط مواجهة احتياجات القوة البشرية القومية وذلك عن طريق إصدار قانون التربية للدفاع القومي (NDEA) ويهدف هذا القانون إلى إمداد recruit الأفراد بالعلم وتدريب المرشدين لمساعدة الطلاب في هذا الاتجاه . وعلى ذلك فقد كان هناك جانب يشير إلى العودة إلى الاتجاه البرسونويزي القديم لاكتشاف أفضل الأفراد والسير بهم للمهن المناسبة ، أو في اتجاه التوافق مع الحياة ، حيث برز دور الإرشاد في مساعدة الأفراد على قدرة اتخاذ القرارات في المجتمع ، وفي نفس الوقت فإن الضغط الآخر يتمثل في تطور الإرشاد لخدمة الفرد بهدف إعادة البناء الاجتماعي " .

(Hansen, et al, 1982, P.11)

ولقد دعت الحاجة إلى ضرورة وجود مرشدين وذلك لمتابعة المراحل العمرية المختلفة ومن هنا تدخل علماء علم نفس النمو وتأثروا بفهوم الإرشاد، أمثال "بياجي Piaget" و"هافيجهرست Havighurst" حيث أشاروا الاهتمام بتجديد مطالب نمو لمرحلة محددة يؤدي إلى الفشل في تحقيق مطالب نمو المراحل العمرية اللاحقة ، ونتيجة لذلك فقد ظهرت الحاجة إلى وجود متخصصين يساعدون الأفراد في جميع المراحل العمرية ، مما أدى إلى تخصصات في الإرشاد لكل مرحلة من مراحل العمر ، وهنا امتد الإرشاد إلى جميع فئات العمر ، وبهذا أكدت نظريات علم النفس النمو ، أن الخدمة الإرشادية أصبحت تقدم لجميع فئات العمر بهدف مساعدتهم على التوافق مع ظروف الحياة المتغيرة .

(أبو عيطة ، ١٩٨٨ ، ص ٢٣)

وعلى ضوء الاهتمام بإعداد المرشدين ، فقد ذكر "هينسن" أن عام ١٩٧٠ كان يتمثل في زيادة التركيز على المرشدين كجزء من فرق الصحة العقلية الذين يعملون في مراكز الصحة

العقلية، وعلى هذا فقد تم تزويد المرشدين بخدمات علاجية متنوعة لإعطاء مدى واسع من الخدمات للعملاء، وخاصة أولئك الذين لديهم مشكلات كحولية وغيره من المشكلات الأسرية ومشكلات بين الأزواج، ومرحلة المراهقة والمعاق **handicapped** والعزل من المهنة **displaced**، هذا التيار الجديد تصدى لتطوير برامج تدريب المرشدين والتي قد دربت نوعاً مختلفاً من المرشدين، هؤلاء المرشدين الجدد قدموا انطلاقة أساسية تختلف عن المرشدين التربويين التقليديين.

ولقد ظهر علماء كثيرون كان لهم دورهم في مجال الإرشاد النفسي والمهني، ولقد ذكرهم صالح، ١٩٨٥ على النحو التالي:

- "فرانك بارسونز" **Frank Parsons 1908-1954**: حيث يعتبر مؤسس حركة الإرشاد المهني، وهو صاحب فكرة اختيار المهنة وتطبيقها مع صاحبها.
- "سيجموند فرويد" **Sigmund Freud 1856-1939**: حيث سجلت نظريته في التحليل النفسي ثورة في معالجة الأعراض العاطفية، ومن أعظم الخدمات التي قدمها "فرويد" في تطوير الإرشاد، إدخاله دراسة تاريخ الحالة، أو تاريخ حياة العميل.
- "وليمسون" **Williamson**: حيث يعتبر من أوائل التربويين الذين وضعوا تصنيفات للمهن، وهذه التصنيفات تقوم على الاستعدادات والقدرات الملائمة للفرد. إن أهم ما قلّمه "وليمسون" للإرشاد هو كتابه "كيف ترشد الطلاب **How to counsel students**"، ثم كتابه الثاني بعنوان الإرشاد في سن المراهقة **Counseling adolescents**، لقد كان لعمله هذا التأثير الكبير في توضيح دور الإرشاد في نظرية السمات الشخصية ودراسة وفهم الشخصية، فالعميل حسب رأيه في أمس الحاجة لمعرفة نفسه، وتبرير أموره، بالإضافة إلى حاجته للمعلومات الحقيقية العلمية التي بواسطتها يستطيع حل المشكلة.
- "كارل روجرز" **Carl Rogers**: في كتابه "الإرشاد والعلاج النفسي **Counseling and psychotherapy**"، وكتاب "الإرشاد المتمركز حول العميل **Client - centered therapy**"، وكتاب "كيف تصبح شخصاً **On becoming a person**".
- "دونالد باترسون" **Donald Paterson**: حيث طور التشخيص في حل المشاكل معتمداً على تبني حالات العميل الاجتماعية، كما استعمل المقياس في عمله مما جعل تنبؤاته دقيقة، كما استشهد بالإرشاد الفردي ووضع برامج شاملة.

□ "جلبرت رن" Gilbert Wren: حيث قدم وسائل وطرق لتحسين الإرشاد. ووضع كتاب "المُرشد في عالم متغير" Counselor in a changing world حيث أوضح فيه أن العصر الحديث الذي يعيش فيه المرشدون أصبح في تغير مستمر، لذا فمن الواجب على المرشدين أن يفهموا هذا التغير وأساليبه بالإضافة إلى فهم أنفسهم وتأثير هذا التغير عليهم وعلى مهنتهم.

□ "دونالد سوبر" Donald Super حيث استخدم امتحان كفاءة المهنة Vocational Test وبموجب هذا فقد جاء بنظريته المشهورة في اختيار المهنة والتي كان لها الأثر الكبير في الطرق التي كان ينظر إليها المرشدون عند اتخاذهم القرار بشأن المهن.

وهناك مجموعة من المفكرين المعاصرين والذين أدخلوا تحسينات على موضوع الإرشاد، ولقد برز أثر هذه المجموعة في السنوات العشر الأخيرة ومنهم:

"جون كرومبلتز" John Krumboltz، و"كارل ثورسن" Carl Thoresen كلاهما أجرى أبحاثاً على النظرية السلوكية وطريقة تطبيقها، و"روبرت كركهوت" Robert Carkhutt، و"تشارلز ترواكس" Charles Truax وكلاهما استعمل الإرشاد الجماعي. وقد طوروا عدة طرق فنية لمساعدة العميل. (صالح، ١٩٨٥، ص ٤٤٤-٤٤٥)

مما تقدم نجد أن الإرشاد النفسي قد أخذ يتطور بتطور الحياة نفسها وحركتها الدائبة، ومن الدعوة التي تنادي بضرورة الإرشاد النفسي لكل مرحلة من مراحل حياة الإنسان. حتى مرحلة الشيخوخة التي تحتاج أكثر من غيرها إلى الإرشاد النفسي نظراً لما يواجهه هذه المرحلة العمرية الخطيرة من مشكلات وصعوبات في التكيف خاصة بعد الإحالة للمعاش.

تعريف الإرشاد النفسي: Counseling

لقد تعددت تعريفات الإرشاد النفسي، ولكنها تدور حول محور التفاعل بين المرشد والمسترشد ومساعدته على الاعتماد على نفسه وأخذ قراراته بنفسه.

فلقد قدم "عمر ١٩٩٢" بعضاً من هذه التعاريف لبعض الباحثين:

فقد عرف "زن ١٩٥١" Wren الإرشاد النفسي على أنه علاقة دينامية هادفة بين شخصين، حيث تختلف الإجراءات التي يشترك فيها كل من المرشد والمسترشد تبعاً لطبيعة حاجات المسترشد والتي تعتبر أهمها جميعاً، تأكيد وتوضيح الذات بواسطة المسترشد

نفسه، كما عرف "بيبينسكي وبيبينسكي ١٩٥٤" Pepinsky & Pepinsky الإرشاد النفسي على أنه عملية مشتملة على تفاعل بين مرشد ومسترشد في وضع خاص انفرادي يستهدف مساعدة المسترشد على تغيير سلوكه حتى يتمكن من إشباع حاجاته بطريقة مرضية. ويرى "شيرتز وستون ١٩٦٦" Shertes & Stone أن الإرشاد النفسي عملية تساعد المسترشد على تعلم ما يحيط به حول نفسه وحول علاقاته الشخصية مع الآخرين من أجل تأكيد ذاته، كما عرف "بوركس وستيفر ١٩٧٩" Burks & Steffire الإرشاد النفسي على أنه علاقة مهنية بين مرشد نفسي متدرب ومسترشد، بحيث تكون هذه العلاقة عادة بين شخص وشخص، ولو أنها أحياناً تشتمل على أكثر من شخصين، ولقد بنيت هذه العلاقات لمساعدة المسترشد على فهم وتوضيح نظرتهم لحيز حياتهم، وتعلم كيفية تحقيق أهداف تأكيد الذات خلال اختبارات جيلة المعنى وخلال حل مشكلاتهم ذات الطبيعة الانفعالية والشخصية.

وعند "عمر ١٩٩٢" فإن الإرشاد النفسي عملية تعليمية تساعد الفرد على أن يفهم نفسه بالتعرف على الجوانب الكلية، مشكلة شخصيته، حتى يتمكن من اتخاذ قراراته بنفسه وحل مشكلاته بموضوعية مجردة تسهم في نموه الشخصي وتطوره الاجتماعي والتربوي والمهني، ويتم ذلك خلال علاقة إنسانية بينه وبين المرشد النفسي الذي يتولى دفع العملية الإرشادية نحو تحقيق الغاية منها بخبراته المهنية.

كذلك ذكرت "أبو عيطة" جانباً من هذه التعاريف وهي:

أن الإرشاد النفسي عند "جلانز ٦٢" Glanz عملية تفاعلية تنشأ من علاقة بين فردين أحدهما متخصص هو المرشد والآخر المسترشد، يقوم المرشد من خلال هذه العلاقة بمساعدة المسترشد على مواجهة مشكلة تغيير أو تطوير سلوكه وأساليبه في التعامل مع الظروف التي يواجهها، والأسلوب المستخدم في الإرشاد هو المقابلة وجهاً لوجه في جو يتطلب أن تسوده الثقة والشعور بالتقبل للتبادل والاطمئنان والتسامح، بحيث يتمكن المسترشد من التعبير عن كافة مشاعره بحرية وبدون خوف من النقد أو العقاب. وتقوم الفلسفة العملية الإرشادية على منح المسترشد الفرصة لاختيار ذاته وممارسة حريته، وتحمل مسؤوليته وقراراته، وهو أخيراً ذو طابع شخصي. أو يركز على سلوك الفرد في الماضي وما يتوقع أن يكون عليه في المستقبل.

ويرى "بلوتشر ١٩٦٦" Blotcher أن الإرشاد عملية يتم فيها التفاعل بهدف أن يتضح مفهوم الذات والبيئة، وبهدف بناء وتوضيح أهداف أو قيمة تتعلق بمستقبل الفرد المسترشد. كما أكدت "ليوننا تيلر ١٩٦٩" Leuna Tylor بأن الإرشاد ليس هو مجرد إعطاء نصائح ولا ينجم عن الحلول التي يقترحها المرشد. بل إنه أكثر من تقويم حل مشكلة آنية، وهو تمكين الفرد من التخلص من متاعبه ومشاكله الحالية وتكوين اتجاهات عقلية محضة تساعد الفرد المسترشد على التخلص من الاتجاهات الانفعالية التي تعوق تفكيره. كما يرى "باترسون ١٩٧٤" Paterson أن الإرشاد يتضمن مقابلة في مكان خاص يستمع فيه المرشد ويحاول فهم المسترشد ومعرفة ما يمكن تغييره في سلوكه بطريقة أو بأخرى يختارها ويقرها المسترشد، ويجب أن يكون المسترشد يعاني من مشكلة، ويكون لدى المرشد المهارة والخبرة للعمل مع المسترشد للوصول إلى حل للمشكلات. وينص تعريف الإرشاد النفسي الذي نشرته الجمعية الأمريكية لعلم النفس ١٩٨١: إنه الخدمات التي يقدمها اختصاصيون في علم النفس الإرشادي وفق مبادئ وأساليب دراسة السلوك الإنساني خلال مراحل نموه المختلفة، ويقدمون خدماتهم لتأكيد الجانب الإيجابي لشخصية المسترشد واستقلاله في تحقيق التوافق، وبهدف اكتساب مهارات جليلة تساعد على تحقيق مطالب النمو والتوافق مع الحياة واكتساب قدرة اتخاذ القرار، ويقوم الإرشاد لجميع الأفراد في المراحل العمرية المختلفة، وفي المجالات المختلفة، الأسرة، المدرسة، العمل.

(أبو عيطة، ١٩٨٨، ص ١١-١٢)

كما قدم صالح، ١٩٨٥ بعضاً من تعاريف الإرشاد النفسي لبعض الباحثين فقد عرفه كل من "هارولد وبالين بيبينسكي ١٩٤٥" Harold and Pauline Pepinsky على أنه عملية تفاعل تحدث بين المرشد والعميل وتتضمن ثلاث خطوات:
أ- عملية التفاعل وتحدث بين شخصين أحدهما المرشد والثاني العميل.
ب- يحدث هذا التفاعل باعتماد طريقة فنية.

ج- يبدأ هذا التفاعل بين المرشد والعميل كهدف أساسي لتسهيل حدوث التغيير في السلوك من جانب العميل، كما عرّف "جلين ١٩٥٥" Glenn الإرشاد بأنه الأسلوب أو الطريقة التي يستطيع بموجبها المرشد أن يساعد العميل في تفسير أو معرفة الحقائق التي بموجبها اتخذ اختياراً، أو سلك خطة ما أو غير من سلوكه، ولقد عرّف كل من "مالتون ومالكوم" Milton & Malcom الإرشاد النفسي بأنه العلاقة التي تأخذ مجراها بين شخصين المرشد الموئل لهذا المنصب لحيازته التخصص والكفاءة والتدريب حيث

يستطيع بموجب هذا أن يساعد أناساً مختلفين في مشاكل مختلفة لهذا فقد أخذ على عاتقه مساعدة الطرف الآخر. وهو العميل الذي يواجه بعض المشكلات ويصعب أن يواجهها بنفسه. ويرى "شابلين ١٩٦٨" Chaplin أن الإرشاد النفسي مجال واسع من الخدمات تقدم للآخرين لتساعدهم على الوصول إلى أهدافهم الخاصة والعامة، والتكيف مع أنفسهم وبيئتهم وتقديم خدمات مختلفة قبل النصائح، طرق العلاج، الفحوص وطريقة تحليلها، وفي النهاية المساعدة على اختيار المهنة. (صالح، ١٩٨٥، ص ١٨-١٩)

ولقد قدم "هينسن وآخرون، ١٩٨٢" Hansen et al, 1982 تعريفًا "لوارنر ١٩٨٠" Warner وهو أن الإرشاد النفسي عملية علاجية تطويرية تساعد الأفراد على التعرف على الأهداف واتخاذ القرارات وحل المشكلات التي تتعلق بالشؤون الشخصية والاجتماعية والتربوية والسيرة الذاتية للفرد، كما أن الإرشاد النفسي يمد يد المساعدة assistance في أمور تتعلق بالإصلاح بالنسبة للجوانب الجسمية والاجتماعية والصحة العقلية والإهمال ومشكلات أسرية ومشكلات بين الزوجين marital ومشكلات جنسية وما يخص القيم والعقائد ونمو الذات ومتعلقات أخرى (Hansen et al 1982, P.14)

وتعرف "خليل ١٩٨٦" الإرشاد النفسي على أنه علاقة بين فردين أحدهما المرشد النفسي الذي يأخذ على عاتقه مساعدة الفرد الآخر وهو العميل على فهم نفسه وحل مشاكله. (خليل، ١٩٨٦، ص ٨)

وعند "أوزيباو" وآخرون ١٩٧٦ الإرشاد النفسي محاولة لتيسير عملية التعلم بالتركيز على العلاقة بين استجابات الفرد الظاهرية (كل من الاستجابات الأذائية أو الوسيطة) وبيئته، لمساعدة عملية الارتقاء وتوسيع مجال حل مشكلة المسترشد وبمحاول الإرشاد في تيسيره لعملية التعلم، أن يساعد الفرد على اكتساب وتجميع الاستجابات المكتسبة خلال هذه العمليات مستوثر في الفرد تأثيراً ذاتياً، ومن ثم تؤدي إلى التقدم والتحسين. وتعتبر عملية التحسين بمثابة تعبير تدريجي... وتتضمن العملية تغيراً سيكولوجياً واجتماعياً وعاطفياً وعقلياً ومهنياً. (أوزيباو وآخرون، ١٩٧٦، ص ١٤)

وعند "زهران، ١٩٨٠" أن الإرشاد النفسي عملية بناءة، تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته، ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمي إمكاناته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه لكي يحصل على تحديد وتحقيق أهداف وتحقيق الصحة النفسية والتوافق شخصياً وتربوياً ومهنياً وأسرانياً وزواجياً.

(زهران، ١٩٨٠، ص ١١)

وخلاصة القول هو أن الإرشاد النفسي عملية تتم بين مرشد ومسترشد بهدف مساعدة الأخير على أن يفهم ذاته ويحدد مشكلاته، ويتعرف على خبراته وتدريبه للوصول إلى تحقيق الصحة النفسية.

أهداف الإرشاد النفسي:

إن أهداف الإرشاد النفسي يجب أن تكون مركزة على مساعدة الفرد على النمو في الاتجاه المرغوب والعمل على توسيع رقعة السوية لديه.

هذه أهداف الإرشاد:

١. **الهدف النمائي:** الذي يتعلق بتوافر عناصر أو ظروف النمو المتكامل المتوازي الذي يشمل الجوانب النمائية المختلفة (الجسمي والعقلي والاجتماعي والنفسي...) للفرد.

٢. **الهدف الوقائي:** الوقاية هي خطوة تسبق العلاج وهي تعمل على تقليل الحاجة للعلاج وهي محاولة لمنع حدوث المشكلة أو الاضطراب وذلك عن طريق إزالة الأسباب المؤدية إلى ذلك، كما أنها تعمل على الكشف عن الاضطراب الانفعالي في مراحله الأولى.

٣. **الهدف العلاجي:** ويتعلق بمعالجة المشكلات والاضطرابات التي يتعرض لها الفرد أو الجماعة، وذلك لتحقيق حالة التوازن بين جوانب النمو المختلفة لتحقيق التكيف الاجتماعي والنفسي. (أبرصيلة، ١٩٨٨، ص ٣٧)

وعند "روجرز" فإن الهدف الأساسي من الإرشاد النفسي هو تخفيف حدة القلق عند المسترشد حتى تكون أهداف العميل في النهاية قريبة أو سهلة المنال ومتوافقة مع قدراته.

(Rogers, 1951, P.195)

ومن أهداف الإرشاد النفسي أيضاً المحافظة على الصحة النفسية للفرد، ولقد أشار "ثورن" ١٩٥٠ Thorne إلى أن الهدف الأساسي من الإرشاد الشخصي Personality counseling هو الحفاظ على الصحة النفسية ووقايتها وذلك بمنع تسرب الأمراض الفكرية إلى الإنسان، فهذه الأمراض تؤدي إلى عدم التوازن الفكري لدى الفرد.

(Thorne, 1950, P.89)

وحول الإرشاد المتمركز حول العميل فقد أشار "هينسن وآخرون" ١٩٨٢ Hansen et, al إلى أن أحد الجوانب العامة للإرشاد المتمركز حول العميل تتمثل في أن المرشد يسمح للعميل

أن يضع الأهداف حيث يصبح الأخير مشاركاً بقوة دافعة أساسية. وذلك لحاجته لتحقيق الذات، وحيث اتضح أن الفرد إذا منح ظروفًا مناسبة *Proper circumstance* يمكن من خلالها أن يطور وينظم سلوكه، وهذا السلوك سوف يصبح سلوكًا إيجابيًا، ويحظى بالقبول الاجتماعي *Socially acceptable* وبناء على هذا فإن المرشد الذي يطبق أسلوبه المتمركز حول العميل يتمثل في إقامة ظروف مناسبة تمكن العميل من أن يستعيد *Resume* نموه العادي، ومع هذا فإن هدف المرشد الذي يستخدم الأسلوب المتمركز حول العميل يتمثل في مساعدة الفرد في إعادة إنشاء العملية نحو تحقيق الذات *Self-actualization* وذلك بإزالة العقبات، والهدف يكون بإطلاق السلوكيات المتعلمة للعميل والتي تعوق *hinder* الميل الداخلي *innate tendency* نحو تحقيق الذات لمساعدة العميل في إعادة نموه مصادره الخاصة والكامنة. وبالرغم من أن الأهداف العامة التي تتعلق بالملاءمة تكون متشابهة، إلا أن من المتوقع أن كل عميل سوف يضع أهدافًا خاصة (Rogers, 1970) ويختار المرشد في مساعدة العميل لإزالة العقبات والتي تعوق الإدراك الحقيقي للأحداث، ولهذا فهو يعيد استبصارًا جديدًا مرة أخرى إلى خبراته وإلى بناء ذاته. وفي رأي "روجرز ١٩٧٠" فإن الإرشاد النفسي يمثل عملية لإطلاق قوة كامنة وموجودة لدى الفرد، ومن جهة المتمركز حول العميل. فإن أهداف الإرشاد النفسي لا تتم وتكتمل عندما يترك الفرد عملية الإرشاد، ولكن يكون فقط قد حدثت عدة نماذج أو أساليب لتغيير صورة المستقبل، حيث أزيلت عقبات عملية النمو والتطور، وأنشئت أساليب جديدة لإدراك الخبرات، وهذا يمكن الفرد من مواصلة الطريق نحو تحقيق الذات.

(Hansen, et al, 1982, PP.99-100)

ولقد حددت لجنة التعريف بقسم علم النفس الإرشادي بالجمعية النفسية الأمريكية أهداف الإرشاد على النحو التالي "مساعدة الأفراد على مواجهة العقبات التي تعترض نموهم حيثما وجدت، وعلى تحقيق أقصى درجات النمو لإمكاناتهم الشخصية".

(باترسون، ١٩٩٢، ص ٨)

وحول أهداف الإرشاد النفسي وتحقيق الذات، أشار كل من "سمارة وغمر" ١٩٩٢ " أن كل فرد لديه دافع أساسي يوجه سلوكه هو دافع (تحقيق الذات) وفي نفس الوقت للفرد إمكانات تسهل أو تعوق تحقيق ذلك الدافع. . . وأن الإرشاد النفسي يركز على مساعدة الفرد على تحقيق ذاته مهما كانت الإمكانيات الموجودة لديه وحتى يتمكن المرشد النفسي من مساعدة المسترشد على تحقيق ذاته، فإنه يسعى إلى أن يكون لديه مفهوم إيجابي وواقعي عن ذاته.

(سمارة وغمر، ١٩٩٢، ص ٢١)

أما فيما يختص بالعلاقة بين المرشد والمسترشد فقد حدد "كرومبلتز" أهداف الإرشاد النفسي خاصة عند مساعدة العميل في حل مشكلة ما في ثلاث نقاط :

- ١ . يجب أن تكون أهداف الإرشاد النفسي قادرة على التفريق بين حالة كل عميل .
- ٢ . يجب أن يكون هدف إرشاد كل عميل يتفق مع العميل وليس بالضرورة أن يكون مطابقاً لقيم وأهداف المرشد .
- ٣ . إن أهداف الإرشاد النفسي يمكن الحصول عليها من خلال ما يجب أن نلاحظه على كل عميل .

(Krumblotz, 1966, P.153)

إن هدف الإرشاد النفسي عند "تيلر ١٩٦٩" يتمثل في تسهيل عملية الاختيارات لمجموعة الناس .

(Tyler, 1969, P.13)

وعند "باترسون" فإن العلاقة الإرشادية تهدف إلى تحسين أو إعادة تحسين الصحة العقلية والتوافق أو كلاهما بالنسبة للمشاركين في مجموعة الإرشاد .

(Patterson, 1971, P.111)

ولقد أشار "كرومبلتز ١٩٦٥" في تقييمه للعقلانية والبحث في الإرشاد السلوكي ، إلى أن السبب الرئيسي في وجود الإرشاد قد بنى على حقيقة أن لدى الأفراد مشكلات مختلفة ، وهم غير قادرين على حلها بأنفسهم ، ويلجؤون إلى المرشدين النفسيين وفي اعتقادهم أنهم سيقدمون إليهم بعضاً من المساعدة لحل مشاكلهم ، وأن الهدف الرئيسي للإرشاد النفسي عندئذ هو مساعدة كل عميل في حل مشاكله التي يبحث عن المساعدة في حلها .

(Krumblotz, 1965, PP.383-384)

ويعتقد "أربوكل ١٩٧٥" Arbuckle بوجود رأي عام لدى المرشدين يتلخص في النقاط التالية :

- ١ . أن الاعتقاد الإنساني يؤثر على الموضوعات التي عند من لديهم قدرة على التصميم الذاتي أو الإرادة الذاتية .
- ٢ . إن المرشدين يساعدون المسترشدين على التحرك نحو تقبل الذات وفهم الذات .
- ٣ . إن الإرشاد النفسي يساعد على نمو وتطور الأفراد نحو مستوى كبير من الأخلاق وعلى الأخص الأخلاق تجاه الذات .
- ٤ . يجب أن تبنى الموضوعات على أساس حاجة المسترشد أفضل من بنائها على أساس حاجة المرشد .

(Arbuckle, 1975, P.181)

من خلال ما تقدم فإن أهداف الإرشاد النفسي تدور حول النقاط التالية :

- ١ . ضرورة أن تراعى هذه الأهداف الفروق الفردية بين المسترشدين .
- ٢ . تحسين الصحة النفسية وزيادة مساحة التوافق النفسي لدى العملاء .
- ٣ . أن يشترك كل من المرشد والمسترشد عند وضع الأهداف ، حتى يصبح الأخير مشاركاً بقوة في خطة الإرشاد والسعي إلى تحقيقها .
- ٤ . المساعدة في إزالة التشوهات أمام إدراك العميل ، لأن الإدراك قوة كامنة لديه .
- ٥ . الإيمان بوجود دافع تحقيق الذات لدى المسترشد ، والعمل على إعطائه الفرصة لتحقيق ذلك .
- ٦ . يجب أن تتفق أهداف الإرشاد النفسي مع حاجة العميل وليس بالضرورة مع حاجة المرشد .

الإرشاد النفسي والعلاج النفسي :

أولاً : عناصر الاتفاق بين الإرشاد النفسي والعلاج النفسي :

- ❖ يلتقي كل منهما عند خدمة الفرد نفسياً وحل المشكلات وتحقيق التوافق النفسي والصحة النفسية .
- ❖ يحتاجان إلى معلومات واحدة لدراسة الحالة .
- ❖ استراتيجيات وأهداف كل منهما واحدة وهي الإستراتيجية الإنمائية والوقائية والعلاجية .
- ❖ الإجراءات واحدة في عملية الإرشاد وعملية العلاج مثل : الفحص ، تحديد المشكلة ، التشخيص . . . الخ .
- ❖ يضم علم النفس العلاجي كلا من الإرشاد العلاجي والعلاج النفسي .

ثانياً : بعض عناصر الاختلاف بين الإرشاد النفسي والعلاج النفسي :

- يهتم الإرشاد النفسي بالأفراد الأسوياء والعاديين ، أي الذين لم تصل مشكلاتهم إلى المرض النفسي .
- أن المشكلات التي يحلها الإرشاد النفسي تكون أقل خطورة وأقل تعقيداً من المشكلات التي يتعامل معها العلاج النفسي .
- في الإرشاد النفسي مسؤولية كبيرة علي المسترشدين وذلك لإعادة التوازن في حالاتهم

- النفسية المضطربة، أما في حالة العلاج النفسي، فإن مسؤولية المعالجين كبيرة ويقوم المعالج بجهود كبيرة ليعيد للمريض توازنه النفسي وتنظيم شخصيته.
- في الإرشاد النفسي فإن المشكلات يتم حلها على مستوى الوعي والشعور، في حين أن حل المشكلات التي يهتم بها العلاج النفسي تركز على استخدام عمليات اللاشعور.
- من الممكن في حالة الإرشاد النفسي أن يستعمل المرشد النفسي المعلومات التي حصل عليها استخداماً معيارياً، بمعنى أن يكون في استطاعته أن يقارن حالة هذا المرشد كما تدل عليها المعلومات المتوافرة لديه عن من هم في مثل حالته، أما المعالج النفسي فغالبا يعتمد على معلومات خاصة بالحالات المرضية الفردية التي يتعامل معها.
- يحتاج الإرشاد النفسي إلى وقت أقل من عملية العلاج النفسي.
- يتم تقديم خدمات الإرشاد النفسي عادة في المدارس والجامعات والمؤسسات الاجتماعية الأخرى، في حين يتم تقديم خدمات العلاج النفسي في عيادات متخصصة أو في المستشفيات والدوائر الطبية.

يختلص مما سبق ذكره:

- أن الفرق بين الإرشاد النفسي والعلاج النفسي ليس إلا فرقاً في الدرجة وليس فرقاً في النوع.
- أنه فرق من حيث العميل وليس من حيث العملية، فالعميل في الإرشاد يكاد يكون سوياً أو هو كذلك ومن ثم يتحمل مسؤولية أكبر من التخطيط واتخاذ القرارات، في حين نجد أن العميل في العلاج النفسي مريض، ولا يجوز أن يتحمل القدر نفسه من المسؤولية التي يتحملها زميله في عملية الإرشاد.

أبعاد عملية الإرشاد:

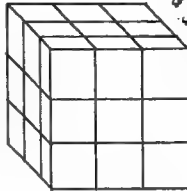
لقد قدم مورل وأوتنج وهيرست (Morril, Oetting and Hurst, 1974) وصفاً لنموذج الأبعاد المتداخلة للخدمة الإرشادية بالشكل التالي الذي يتضمن الجوانب الثلاثة التالية:

١. المستفيدون من عملية الإرشاد.
٢. أهداف عملية الإرشاد.
٣. الوسائل المستخدمة في عملية الإرشاد.

١- المستفيدون من عملية
الإرشاد:
(أ) الفرد

(ب) الجماعات الأولية

(ج) أعضاء الجماعات
الاجتماعية وجماعات
المجتمع المحلي



٢- أهداف عملية الإرشاد:

(أ) نمائي
(ب) وقائي
(ج) علاجي

٣- الوسائل المستخدمة في عملية الإرشاد:
(أ) خدمات مباشرة

(ب) استشارة وتدريب

(ج) وسائل إعلامية

(أبو عيطة، ١٩٨٨، ص ٣٥)

أولاً: المستفيدون من عملية الإرشاد:

١. الفرد: عن طريق تقديم الخدمة الإرشادية المباشرة للمسترشد وجها لوجه مع المرشد، وهي تعتمد على علاقة خاصة يشترك فيها الطرفان، وتقوم على أساس التفاعل، وهي ذات مسئولية مباشرة من قبل المرشد والمسترشد، وتستخدم مع الحالات الخاصة جداً والتي لا يمكن تناولها في الإرشاد الجماعي.

٢. الجماعات الأولية: وتتمثل في أفراد الأسرة الواحدة، أو الأقارب، ويقوم الإرشاد لهذه المجموعة بهدف مساعدة جميع أعضائها، لأن كل فرد منهم له تأثير عال على الفرد المسترشد، لأنه يرتبط معهم بعلاقات شخصية مباشرة من خلال الحياة اليومية، وعن طريق عرض المشكلات ومناقشتها ووضع الحلول المناسبة لها يستطيع أن يتعرف كل عضو من أعضاء هذه الجماعة على دوره المحدد له.

٣. الجماعات التي تربطها علاقات انتمائية بجماعة أخرى: مثل طلاب فصل والذين ينتمون إلى جماعة المدرسة، مشكلات المعاقين والذين ينتمون إلى المجتمع ككل... يقوم الإرشاد بتقديم المساعدة لمثل هذه الجماعات وذلك لتحقيق التوافق والتكيف لأفرادها والتأكيد على قوة الانتماء إلى الوطن عن طريق تعزيز انتمائهم معاً تحقيقاً لمصالحهم المشتركة.

ثانياً: أهداف عملية الإرشاد:

أهداف ثمانية ووقائية وعلاجية، تمت الإشارة إليها سابقاً في موضوع: أهداف الإرشاد النفسي.

ثالثاً: الأبعاد المستعمدة في تحقيق العملية الإرشادية:

١. خدمات الإرشاد الفردي والجماعي التي تهدف إلى مساعدة الفرد في التغلب على مشكلاته.
٢. الاستشارة والتدريب للعاملين بالمجال أو للأفراد الذين يحيطون بالمسترشد مثل الوالدين والمدرسين أو العاملين بالمدرسة أو المستجدين بمهنة الإرشاد، أو لطلبة الإرشاد أثناء التدريب أو المشاركة في جلسات الإرشاد الجماعي، ويقوم المرشد بالتأثير على المجموعة بشكل يصحح بعض مفاهيمهم عن ذاتهم.
٣. وسائل الإعلام المرئية أو السمعية أو المكتوبة التي يستفيد منها جميع أفراد المجتمع، مثل التلفزيون، الإذاعة، الندوات. ولقد تقلدت هذه الوسائل وخاصة في أمريكا وذلك عن طريق تقديم الخدمات الإرشادية عن طريق الكمبيوتر.

العملية الإرشادية والعلاقة الإرشادية:

العملية الإرشادية هي مواجهة حقيقية بين شخصين أو أكثر بين المرشد والمسترشد أو بين المرشد والمسترشدين كما في الإرشاد الجماعي، حيث يقوم المرشد بتوفير جو نفسي يمكن للمسترشد من خلاله أن يتعرف على نفسه في الحاضر، وما يمكن أن يقوم به في المستقبل. وهذه المعرفة يمكن أن تقوده إلى توظيف قدراته وإمكاناته أحسن توظيف، ويصبح شخصاً نافعاً لمجتمعه ويمكن له أن يحل مشكلاته بنفسه. (العلمي وآخرون، ١٩٩٣، ص ٢٧٨)

العلاقة الإرشادية:

تعتبر العلاقة الإرشادية حجر الزاوية في عملية الإرشاد ويمكن وصف حدود العلاقة الإرشادية بأنها:

- علاقة مهنية. وليست علاقة صداقة.
- علاقة احترام متبادل بشكل متزن، فلا هي حنوزائد ولا هي تعامل رسمي متزمت.
- علاقة تفاعل واتصال بين المرشد والمسترشد، ومن أشكال هذا التفاعل والاتصال، الاتصال اللفظي والتلميحات، والمرشد يختار عناصر يركز عليها وأخرى يتخطاها حتى يتم التواصل بينه وبين المسترشد.

الجو النفسي في الجلسة الإرشادية:

- تتميز الجلسات التي يسودها جو نفسي صحي بعدة مميزات منها:
- أ - الثقة المتبادلة بين المرشد والمسترشد: تساعد على أن يبوح المسترشد بكل أسرارهِ للمرشد وهو يشعر بالأمن والطمأنينة، وهذا الشعور بالأمن والطمأنينة يجعله يواظب على حضور الجلسات، لهذا فإن "السرية المطلقة" تعتبر من أهم أخلاقيات المرشد.
- ب - الاستعداد للمساعدة: لا بد أن تتضح للمسترشد تماماً أن لدى المرشد رغبة مخلصّة في المساعدة وبذل الوقت والجهد، وأن يتضح ذلك بالأفعال وليس بالأقوال.
- ج - التقبل غير المشروط: أي يجب على المرشد أن يتقبل المسترشد كما هو، فلا يوجه إليه اللوم أو إطلاق الأحكام عليه فيزيد المشكلة تعقيداً.
- د - حسن الإصغاء: حسن الاستماع ودقة الملاحظة من جانب المرشد عمل هام يجب أن يشعر به المسترشد الذي يسترسل في البوح بمشاعره.
- هـ - المسؤولية المشتركة: على المرشد أن يعرف حدود دوره في الإرشاد، وكذلك المسترشد يعرف دوره في عملية الإرشاد، فعلى سبيل المثال لا يجب أن يعرض المسترشد أمراً على المرشد ليس له علاقة بالمشكلة الأساسية.
- و - التسامح: المرشد ليس سلطة، فاحترام شخصية المسترشد وتقديره مصيره أمور توجب التسامح معه، والعلاقة الإنسانية القائمة على التسامح يجب أن يشعر بها المسترشد.

مبادئ العملية الإرشادية:

تسير عملية الإرشاد في مراحل مرنة يمكن تعديلها وهذه المراحل هي:

١) تحديد الأهداف:

إن الهدف الأساسي للإرشاد النفسي هو هدف علاجي، إلا أن هناك أهدافاً عامة لعملية الإرشاد منها:

- العمل على فهم الذات وتقديرها وتحقيقها.
- مساعدة المسترشد على الاستبصار بأسباب مشكلاته.
- مساعدة المسترشد على إخراج مشاعره وتحقيق التوافق النفسي وتعديل السلوك وتحقيق الصحة النفسية.

أما الأهداف الخاصة للعملية الإرشادية: منها:

- الحل الإجرائي للمشكلة التي يعاني منها المسترشد من خلال علاقة إرشادية ناجحة.

(إذا تم تحديد الهدف الخاص بكل دقة فذلك يساعد كافة الأطراف مثل المرشد والمسترشد والأطراف الأخرى في تحديد دور كل منهم بوضوح).

٢) جمع المعلومات وتبليغها:

يأتي للمسترشد إلى المرشد ولا يعرف الثاني عن الأول شيئاً، فعلى المرشد أن يجمع المعلومات من كافة مصادرها عن المسترشد، حتى يستطيع المرشد أن يفهم وأن يتعرف على حاجات المسترشد، ويعد جمع المعلومات تلخيص وتحلل لتكون الأساس في تخطيط مبدئي مرن للبرنامج الإرشادي، ويمكن تعديل البرنامج أثناء الجلسات على ضوء ما يصل إليه المرشد من معلومات جديدة يدلي بها المسترشد.

٣) التشخيص:

يمكن أن يتم التشخيص في مستويات ثلاثة:

- **التشخيص المسحي:** حيث يتم غزيلة المعلومات التي تتجمع حول مشاكل المسترشد من خلال المقاييس والاختبارات المختلفة، بحيث يمكن تحديد قدرة المسترشد على العمل والإنجاز، وأين تقع المشكلة.
- **التشخيص المحدد:** يهدف إلى تعرف المشكلات المحددة التي يعاني منها المسترشد والعوائق التي تحول دون حل تلك المشكلة.
- **التشخيص المركز:** حيث يتم التفريق والتمييز بين أعراض مشكلتين أو أكثر لتحديد أي منهما التي يشكو منها المريض، وهذا يحتاج إلى الفحص الدقيق للمعلومات من المسترشد والتدريب والخبرة المتوافرة لدى المرشد.

٤) اتخاذ القرار (وضع برنامج إرشادي مناسب):

- اتخاذ القرار بشأن البرنامج الإرشادي هو مسؤولية مشتركة بين كل من المرشد والمسترشد، إلا أن خبرة المرشد هنا تؤهله لأن تكون القيادة له.
- إن عملية اتخاذ القرار حول البرنامج الإرشادي المناسب هي في الحقيقة مساعدة المرشد للمسترشد في وضع الخطوات والإجراءات المناسبة لحل مشكلته وتعتمد على: * فهم أهداف البرنامج * تحليل المعلومات * التشخيص المركز للمشكلة * شخصية المسترشد والبيئة التي يعيش فيها.

٥) المعالجة والإرشاد: (وضع الخطة الإرشادية ووضع التقنيات)

- عند التنفيذ لابد من اتخاذ مجموعة من التدابير أهمها:
 - التعاون التام بين الأفراد ذات العلاقة بالبرنامج.
 - تحديد مسؤوليات كل طرف.
 - وضع خطة زمنية مرنة للتنفيذ.
 - تحديد كيف تبدأ عملية الإرشاد وزمن بدء هذه العملية.
 - اجتماعات دورية للدراسة نتائج مراحل وخطوات التنفيذ.
 - ثم التقييم.

٦) التقييم:

هو محاولة لتحديد قيمة البرنامج الإرشادي الذي تم التخطيط له وتنفيذه.

*** محكات التقييم، يستند التقييم على محكات منها:**

- هل استطاع أن يحقق التوافق العام والصحة النفسية.
- هل نقصت المشكلات الشخصية والانفعالية.
- هل تحسن الاتجاه، والشعور بالأمن والاستقرار.
- زيادة الإقبال على خدمات المرشد.

*** متغيرات التقييم، يتوقف التقييم على آراء كثيرين منهم:**

- المرشد وتدريبه وخبراته واتجاهاته وأخلاقياته.
- المسترشد ومدى إقباله واستبصاره.
- المشكلة وما حدث لها من حيث عمقها وحلتها.
- الزمان والمكان وتوافر المعلومات والوسائل.
- طريقة الإرشاد ومدى كفايتها وتمرس المرشد في استخدامها.

*** أساليب التقييم: من أهم هذه الأساليب:**

- التقييم المسحي: حيث تستخدم عدة وسائل منها التقارير الذاتية التي يكتبها المسترشد عن نفسه قبل وأثناء العملية الإرشادية ويصف فيها مدى تقدم حالته.
- التقييم التجريبي: وتأخذ عادة شكل تصميم البحث ذي المجموعات، وفي هذه الطريقة تقارن مجموعة تجريبية (تم تطبيق البرنامج عليها) بمجموعة ضابطة (لم يطبق البرنامج عليها) فإذا تبين أن أفراد المجموعة التجريبية تحسّنوا بدرجة لها دلالتها، قيمت العملية الإرشادية على أنها ناجحة.

الجانب الأخلاقي في الإرشاد النفسي:

لا شك أن لكل مهنة قواعد أخلاقية تحكمها، وتبين ما يجب أن يكون وما لا يجب، وهذه القواعد أو الأسس لا بد منها لأنها في النهاية هي التي تحكم على مدى اتباع صاحب هذه المهنة الجانب الأخلاقي عند ممارسته لهذه المهنة من علمه.

ومن أهم هذه القواعد الأخلاقية في مجال الإرشاد النفسي ما يلي:

١- **الأمانة:** ونعني بها، أن المعلومات التي جمعها المرشد النفسي عن المسترشد سواء عن طريق الاستمارات أو المقابلة الإرشادية، هي بمثابة أمانة لديه لا يجب البوح بها، لأنها تمثل أسرار العميل في حوزته.

٢- **التسلح بالعلم:** خاصة فيما يخص مهنته في مجال الإرشاد النفسي بصفة عامة والعملية الإرشادية بصفة خاصة، سواء عن طريق الحصول على درجات علمية في التخصص أو دورات تدريبية حول موضوعات الإرشاد النفسي، حتى يمكنه الوقوف على أرض صلبة عند إدارته للجلسات الإرشادية على سبيل المثال.

٣- **الإنسانية:** أن يشعر المرشد النفسي، بل وأن يفهم أن للمسترشد إنسان يحتاج إلى مساعدته في حل مشكلاته وإزالة العقبات التي تعوق نموه السلوكي، وضرورة مساعدته على أداء الخدمة الإرشادية حتى تتسع مساحة السوية على حساب اللاسوية لدى المسترشد.

٤- **الأخلاق:** عندما يستطيع المرشد تكوين علاقة قوية مع المسترشد، فيجب عليه ألا يستخدم هذه العلاقة بالخروج عن القواعد الأخلاقية، وذلك حينما يستخدمها لتحقيق مآرب خاصة ومصالح ذاتية.

المدرس - المرشد:

"المدرس المرشد هو أحد المدرسين الذين يتم تدريبهم وفق منهج معين، ويتم اختياره بحيث يكون نشيطاً متحمساً لعمله ولا يكتفي بالتدريس فقط، وإنما يتعدى نشاطه إلى أن يتدخل في مشكلات الطلاب، فيعرف أخبارهم ويعترف على أحاسيسهم وقدراتهم، في كثير من الأحيان يستطيع المدرس أن يساعد الطلاب أكثر مما يستطيع أن يقدم لهم أي مختص وأي مرشد مؤهل.

فالمدرس المرشد إذن هو المدرس الحالي نفسه، ولكنه يقوم إلى جانب التدريس ببعض الخدمات والأعمال الإرشادية البسيطة، ويمكن تدريبه عن طريق برامج تقدم لهم في أثناء الخدمة لفترات قصيرة متلاحقة، ذلك أن المدارس تضم أعداداً كبيرة من الطلاب الذين

يكونون غالباً أحوج إلى من يرشد لهم ويقدم لهم العون، والنصح والمساعدة ليتمكنوا من حل المشكلات الكثيرة التي تواجههم" (العلمي وآخرون، ١٩٩٣، ص ٢٣٠)

" ورغم ممارسة المدرس - المرشد بعض عمليات الإرشاد، إلا أنه يجب ألا يتحول إلى مرشد عن طريق الممارسة، وحتى عندما يعمل كمدرس - مرشد فله حدود يجب ألا يتخطاها، فمثلاً لا يستخدم إلا ما يجيد من وسائل الإرشاد، ولا يحاول الدخول مجال الإرشاد العلاجي، فالمدرس - المرشد حين يقوم بما يجب أن يقوم به في حدود إعداداته واختصاصه ثم إحالة ما يحتاج تخصص أكثر إلى المرشد " (سليمان، ١٩٩٢، ص ١٣٩)

خصائص المدرس - المرشد:

" يجب أن يتحلى المدرس - المرشد بمجموعة من الصفات الشخصية والخصائص الذاتية إلى جانب كفايته العلمية وتأهيله الأكاديمي وخبرته العملية في ميدان الإرشاد النفسي، وتركز معظم هذه الخصائص الشخصية في أن يكون المدرس - المرشد إنساناً ملتزماً بالقيم الاجتماعية، مؤمناً بأن من يتعامل معهم أيضاً أشخاص يجب احترامهم، وتقدير قدراتهم ومساعدتهم على حل مشكلاتهم، كما يعرف كيف ومتى يحول الطلاب إلى المتخصصين الذين يستطيعون تقديم المساعدة لهم حينها يشعر أنه ليس بإمكانه هو القيام بذلك " (الرجع السابق، ١٩٩٢، ص ١٤٠)

دور المدرس - المرشد:

- يقوم المدرس - المرشد بعدد من الأدوار في المدرسة ويمكن تلخيصها فيما يلي:
- ❖ التمهيد بإقامة مناخ نفسي صحي للتلاميذ داخل الفصل وخارجه.
- ❖ تعريف الطلاب بالإرشاد النفسي وأهميته وتشجيعهم على الاستفادة من خدماته.
- ❖ مساعدة الطلاب العاديين من الناحية النمائية والوقائية ورعاية نموهم النفسي.
- ❖ المساعدة في إجراء الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية لتحديد استعدادات وقدرات الطلاب وتنميتها.
- ❖ محاولة اكتشاف حالات سوء التوافق المبكرة لدى الطلاب والعمل على مساعدتهم.
- ❖ محاولة ربط التدريس بالإرشاد ويحدد الموقف التعليمي الذي يصلح كموقف إرشادي.
- ❖ تدعيم الصلة بين المدرسة والأسرة والاتصال بالوالدين بطرق مختلفة، خاصة الأسر التي يحتاج مساعدتها لإرشاد الطلاب غير المتوافقين.
- ❖ إقامة علاقة ودية مع الطلاب وأن يكسب ثقتهم حتى يفضي إليهم الطلاب أصحاب المشكلات ما يشعرون به من إحباطات أو سوء توافق.

الفصل الثاني

المقابلة الإرشادية

- * تعريف المقابلة الإرشادية .
- * أنواع المقابلة الإرشادية .
- * أهمية المقابلة الإرشادية .
- * أهداف المقابلة الإرشادية .
- * إجراءات المقابلة الإرشادية :
 - الإعداد المسبق للمقابلة .
 - بداية المقابلة .
 - توجيه الأسئلة من جانب المرشد .
 - تسجيل المقابلة .
 - إنهاء المقابلة .
- * اعتبارات خاصة بالمقابلة الإرشادية .
- * عوامل نجاح المقابلة الإرشادية .
- * مميزات المقابلة الإرشادية .
- * عيوب المقابلة الإرشادية .
- * بعض فنيات المقابلة الإرشادية :
 - الإنصات الجيد .
 - الاستعاب الجيد لكل ما يقوله المسترشد .
 - إلقاء الأسئلة من جانب المرشد .
 - فنية الجلوس في مواجهة المسترشد .

المقابلة الإرشادية

Counseling interview

تعتبر المقابلة الإرشادية من الخطوات الأساسية للعملية الإرشادية، حيث تم بين شخصين، أحدهما المرشد، وهو الشخص المؤهل لتقديم المساعدة الإرشادية بعد مقابلة متعمقة، والشخص الآخر وهو المسترشد الذي في حاجة إلى طلب الخدمة الإرشادية من المرشد، وبالتالي تصبح المقابلة الإرشادية هي علاقة مهنية.

تعريف المقابلة الإرشادية:

لقد تم تعريف المقابلة الإرشادية من قبل الكثير من المهتمين بالعملية الإرشادية، ومن زوايا مختلفة تختار من بينها ما يلي:

فقد ذكر "عمر ١٩٩٢" في كتابه "المقابلة الإرشادية" عددا من التعاريف من بينها، تعريف "سترنج Strang" حيث عرفت المقابلة الإرشادية بأنها قلب الإرشاد النفسي، حيث تشتمل على عدد من الفنيات التي تسهم في نجاحه، وقد ميزت ملاحظها الأساسية بقولها: إن المقابلة الإرشادية عبارة عن علاقة مواجهة دينامية وجها لوجه بين المسترشد الذي يسعى في طلب المساعدة لتنمية استبصاراته التي تحقق ذاته، وبين المرشد النفسي القادر على تقديم هذه المساعدة خلال فترة زمنية معينة وفي مكان محدد. (عمر، ١٩٩٢، ص ٥٣)

وعند "زهران ١٩٨٠" علاقة اجتماعية مهنية دينامية وجها لوجه بين المرشد والمسترشد في جو نفسي آمن يسوده الثقة المتبادلة بين الطرفين بهدف جمع معلومات من أجل حل المشكلة، أي أنها علاقة فنية حساسة يتم فيها تفاعل اجتماعي هادف، وتبادل معلومات وخبرات ومشاعر واتجاهات، ويتم خلالها التساؤل عن كل شيء، وهي نشاط مهني هادف، وليست محادثة عادية.

وفي المقابلة الإرشادية يواجه المسترشد موقف العلاج لأول مرة، ولقد وصل إلى مرحلة من الإحساس بأن مشاكله هي إلى حد ما من صنعه، وقرر فعلا أنه يحتاج إلى أن يفهم نفسه وانهجالاته ودوافعه ومشاعره، ولأنه قد وصل إلى هذا الإقناع سيكون أكثر ميلا إلى أن يكشف عن حياته الداخلية بأكبر قدر ممكن دون عنت أو إرهاق.

(القاضي وآخرون، ١٩٨١، ص ١٠١)

- ويذكر كل من "ستيوارت وكاش **Stwart & Cash**" عند بداية المقابلة الإرشادية، لابد وأن يسبقها تقييم للمشاعر الشخصية للمرشد نفسه، ولا يجب أن يخلط ما بين مشاعره ومشاعر المسترشد. كما اقترحا بعض النقاط التي يمكن مناقشتها مع المسترشد منها:
- طبيعة عمله أو مركزه العملي وكيف تلعب مهارة المقابلة ودورها في ذلك.
 - كيفية تعامله مع الأنماط المختلفة من الأفراد.
 - التدريب الذي تلقاه من أجل وظيفته إن وجد.
 - ما أفكاره الداخلية تجاه بعض الأفراد المتميزين.
 - ويؤكد كل من "ستيوارت وكاش" على ضرورة توجيه بعض الأسئلة العامة للمسترشد والتي تزيل الرهبة الخاصة باللقاء الأول، ثم تتدرج بعد ذلك إلى المشكلة التي يعاني منها المسترشد.
- (*Stwart & Cash* ., 2000)

أنواع المقابلات الإرشادية:

يتم تصنيف المقابلات الإرشادية إلى تصنيفات متنوعة، فيصنفها "الخطيب، ١٩٩٨" ثلاثة أنواع على النحو التالي:

النوع الأول: هي حيث الفرد مع المقابلة وهو:

- المقابلة الأولية **primary interview** وتهدف إلى التعرف على طبيعة المشكلة.
- المقابلة التشخيصية **diagnostic interview** وتهدف إلى تشخيص المشكلة التي يعاني منها المسترشد.
- المقابلة الإرشادية **counseling interview** وتهدف إلى تقديم معلومات محددة من المرشد إلى المسترشد ويحتاج فيه إلى توجيه بسيط.
- المقابلة العلاجية **therapeutic interview** وتهدف إلى تقديم المساعدة الممكنة للمسترشد للاستبصار بمشكلته، وبالتالي إيجاد الحلول المناسبة لها، وبهذا تفيد المقابلة الإرشادية العلاجية في مجال الإرشاد والعلاج النفسي ما أمكن.

النوع الثاني: هي حيث طبيعة تكوينها، ويمكن تصنيفها على النحو التالي:

- المقابلة الإرشادية الفردية **individual counseling interview** وتتكون من مرشد ومسترشد.
- المقابلة الإرشادية الجماعية **group counseling interview** وتتكون من مرشد ومجموعة من المسترشدين الذين لا يزيد عددهم في أقصى الحالات إلى تسعة أعضاء تجمعهم مشكلة واحدة.

النوع الثالث: هو حيث أسلوب الأداء، والتصدير، وبمكة توفيقه حل الفرد القائم:

(أ) المقابلة الإرشادية المباشرة **direct counseling interview** وهي تنطلق من وجهة نظر "وليامسون وياترسون" في العملية الإرشادية، حيث تؤكد على ضرورة تنظيم أسلوب العمل في المقابلة، واتباع خطوات محددة، على المرشد الالتزام بها، وفيها يكون هو محور المقابلة الإرشادية، بحيث يتولى توجيه المقابلة كما يراها هو تبعاً لحالة المسترشد الذي يخضع لتعليمات المرشد أثناء سير المقابلة، وبهذا يكون دور المسترشد سلبياً، بمعنى أنه متلقٍ لقرارات (حلول) المرشد.

(ب) المقابلة الإرشادية غير المباشرة **indirect counseling interview** وهي متأثرة بانجها "روجرز" في الإرشاد المتمركز حول المسترشد، باعتباره مركز المقابلة الإرشادية غير المباشرة، من خلال تواصله اللفظي وغير اللفظي والمحدود مع المسترشد، كما لا يسمح للمرشد أن يقرر موضوع المقابلة، أو يحدد خطوات تنفيذها، أو يقدم أية حلول، فيما يسمح له فقط أن يساعد المسترشد على إدراك حقيقة مشاعره واتجاهاته وقيمه، ومن ثم إدراكه لذاته مما يؤول إلى تحديد مشكلته، ويعلمها يكون المسترشد مهتماً للاستبصار بمشكلته. (التحطيب، ١٩٩٨، ص ٢٩٣ - ٢٩٤)

أوجه الاختلاف بين الأسلوبين

المقابلة الإرشادية المباشرة	المقابلة الإرشادية غير المباشرة
- تتركز الجهود حول المرشد .	- تتركز الجهود حول المرشد .
- يساعد المرشد المسترشد على تبصيره بالحلول، وعليه أن يختار منها ما يشعر أنه يساعده على حل مشكلته .	- يوجه المرشد المسترشد نحو الحلول التي يراها مناسبة لمشكلته .
- يهتم المرشد بدراسة اتجاهات المسترشد ومشاعره النفسية، والتي تكون سبباً في مشكلته التي يعاني منها .	- يهتم المرشد بدراسة الحالة والتركيز على سمات الشخصية وظروفه ويجمع كثير من المعلومات حوله .
- يعطي المرشد صورة عن نفسه، كما يراها، وعلى المسترشد من خلالها أن يفهم نفسه ويتخذ قراره بنفسه تجاه حل مشكلته .	- يعطي المرشد صورة عامة للمسترشد عن إمكاناته وما يمكن أن يتحقق فيه أو يتكيف معه من خلال دراسته للحالة .
- يمكن الاعتماد على المعلومات، ولا تطبق الاختبارات إلا عند الضرورة .	- تطبيق الاختبارات مفيد في هذا الأسلوب .

ومهما يكن من أوجه الاختلاف بين هذين الأسلوبين في المقابلة، فإنهما يشتركان في احترامهما للمسترشد، وفي تقبلهما له، وكذلك يتفقان في الاعتقاد بأن كل فرد يحاول أن يحقق ذاته، وأن لديه من الإمكانيات ما يتيح له هذا، وهما يعتمدان على تعاون المسترشد ومشاركته في العملية الإرشادية، ويتفق الأسلوبان أيضاً في أن دور المرشد الأساسي هو أن ينصت ويتعلم، ويحاول أن يفهم المسترشد، وأن يكون حساساً لكل ما يصدر عن المسترشد من أراء ولكل ما يعبر عنه من انفعالات.

(مرسى، ١٩٧٥، ص ١٤٥)

أهمية المقابلة الإرشادية:

المقابلة الإرشادية أداة أساسية ذات أهمية كبرى في العملية الإرشادية للمرشدين والمسترشدين. " فالمقابلة الإرشادية بما توفره للمسترشدين من تقويم موضوعي على أسس علمية من القياس النفسي، وملاحظة مباشرة لهم ومواجهتهم عن قرب وجهاً لوجه، وجمع المعلومات اللازمة عنهم، ووضع الخيارات والبدائل المتاحة أمامهم، ومساعدتهم على اختيار الأنسب منها من أجل اتخاذ قراراتهم بأنفسهم وتسهيل معوقات نموهم الشخصي وتطورهم الاجتماعي والتربوي والمهني، تسهم بفاعلية في إتاحة الفرصة للمسترشدين على تنمية استبصاراتهم الداخلية، والتعبير عن مشاعرهم بحرية، وتطوير تفاعلاتهم الاجتماعية، واختيار اتجاهاتهم النفسية، مما يحقق في النهاية الهدف العام من المقابلة الإرشادية، وهو إعادة بناء شخصيات المسترشدين، وتنميتها بما يحدث التأثير في سلوكهم، حيث يمكن أن تتغير وتتبدل نحو الأفضل "

(صمر، ١٩٩٢، ص ٦١)

أهداف المقابلة الإرشادية:

عندما يتقابل المرشد والمسترشد، لا بد وأن يكون في ذهن المرشد خطط وأهداف من تلك المقابلة ويمكن تلخيصها على النحو التالي:

١. الحصول على البيانات والمعلومات، والعمل على إتاحة مساحة من الثقة المتبادلة وتفسير بعض المعلومات من قبل المسترشد ومناقشتها، وليس معنى ذلك أن يسعى المرشد إلى معرفة أسرار المسترشد، بل يجب أن تكون أسئلته طبيعية وأن يكون حذراً في هذا الشأن.

٢. إقامة علاقة مهنية بين المرشد والمسترشد، ولكي تنجح هذه العلاقة لا بد وأن يشعر المسترشد بالارتياح تجاه المرشد، وقد يأتي ذلك عندما يشعر المسترشد بأن المرشد

الجالس أمامه يهتم بشدة بمشكلته ومتفرغاً لمساعدته ، وتتم هذه العلاقة عندما يشعر المسترشد بأن المرشد يحترم مشاعره وإنجازاته وأفكاره ، وأن يتحمل المرشد كل ما يقوله المسترشد ولا يبرز نقاط ضعفه التي قد تظهر في المقابلة .

٣ . أن يعبر المسترشد عن نفسه ، وعن مشكلته بكل أبعادها . حيث يساعد المرشد المسترشد في أن يثق في نفسه ، وأن يعبر عنها بحرية ، وهذا لا يحدث إلا إذا استمع له المرشد بكل عطف واهتمام ، وأن يشعره بأنه مقبول وله دور في الحياة .

٤ . مساعدة المسترشد على وضع الحلول المختلفة لمشكلته . حيث يساعده المرشد في التعرف على نفسه ، ثم يساعده على أن يختار لنفسه حلاً لمشكلته يمكن تنفيذه ، ومناقشته في إجراءات هذا الحل .

٥ . أن يشعر المسترشد أن الإرشاد النفسي أداة هامة لمساعدة الآخرين الذين في حاجة إلى الخدمة الإرشادية .

٦ . ويمكن إضافة هدف آخر وهو العمل على اتساع رقعة السوية لدى المسترشد ، فيصبح أكثر (استبصاراً) بمشكلته وأكثر فهماً لنفسه

إجراءات المقابلة الإرشادية:

بعض خطوات المقابلة الإرشادية:

♦ الإعداد للمقابلة:

١ . إعداد التخطيط الذي يسبق المقابلة ، ففي بعض المراكز الإرشادية يتطلب من المسترشد أن يملأ بعض الاستمارات التي تحتوي على بيانات معينة تساعد على تفسيرات المقابلة . وقد يتطلب الأمر تطبيق بعض الاختبارات المعينة في حالة طلب الخدمة الإرشادية للمهنية ، حيث تساعد المرشد في التعرف على ميول وإنجازات واهتمامات المسترشد .

٢ . إعداد المكان الذي ستم فيه المقابلة ، والذي تتوفر فيه بعض الشروط التي تؤدي إلى نجاح المقابلة ، على سبيل المثال : التهوية الجيدة ، البعد عن الضوضاء ، توفير الأثاث المريح ، ولاسيما وجود بعض اللوحات الجميلة والزهور المريحة .

٣ . تحديد موعد للمقابلة يتناسب وظروف كل من المرشد والمسترشد ، وكذلك وضع زمن تتم فيه المقابلة ، قد يتراوح ما بين نصف ساعة إلى ساعة ، وحسب مجريات المقابلة .

وإذا وضع المرشد أو المسترشد مدى معيناً من الزمن سيساعد كل منهما أن يخرج ما لديه من أسئلة خاصة من جانب المرشد، أما فيما يخص المسترشد، فإنه يعرض مشكلته بوضوح فضلاً عن مناقشة الحلول الممكنة للمشكلة.

◆ بداية المقابلة:

١. الترحيب بالمسترشد، والعمل على إزالة الحرج الذي يشعر به في بداية المقابلة.
٢. بداية تكوين علاقة سليمة مع العميل، وذلك عن طريق توفير مناخ طيب ومريح نفسياً للمسترشد، وإزالة القلق والتوتر، وإتاحة الفرصة أمامه للتأقلم لجو المقابلة حتى يستطيع أن يعرض مشكلته بشيء من الثقة.
٣. العمل على ملاحظة كل السمات والحركات والتعبيرات التي تظهر على المسترشد دون أن يلاحظ ذلك.
٤. الاهتمام الشديد والإصغاء للمحوظ للمسترشد والاقتراب منه من آن لآخر، هذا الأمر يؤدي إلى احترام المرشد من جانب المسترشد، ومنحه الثقة مما يؤدي به إلى عرض مشكلته في ظل الأمان والراحة النفسية.
٥. الاهتمام الشديد بما يقوله المسترشد، ويمكن أن يعبر المرشد عن ذلك باستخدام بعض عبارات المسترشد وترديدها وضرب الأمثلة بناءً عليها. ويمكن استخدام أسلوب التوضيح لها، وهذا يؤدي إلى تقبل المرشد للمسترشد وشعور الأخير بهذا التقبل.

◆ توجيه الأسئلة من جانب المرشد:

وتتم مراعاة ما يلي:

١. عدم توجيه أسئلة صعبة يعجز المسترشد عن الإجابة عنها، بل يجب أن تكون أسئلة طبيعية يمكنه الإجابة عنها.
٢. أن تكون واضحة لا غموض فيها، وقصيرة حتى يمكن استيعابها من جانب المسترشد.
٣. عدم إلقاء الأسئلة بشكل عمودي على حديث المسترشد، بمعنى يلقيها المرشد بشكل فجائي، بل يجب أن تكون بشكل طبيعي وحسب تسلسل الأحداث الخاصة بالمشكلة، وتتم عند انتهاء أو بالقرب من انتهاء المسترشد من حديثه.
٤. ألا تتوغل الأسئلة للوصول إلى أسرار العميل بصورة متعمدة فتصيبه بالتوتر، بل يجب أن يكون المرشد حذراً في توجيه الأسئلة، والبعد عن شاطئ الأسرار الخاصة بالمسترشد.

٥. أن يكون حجم الأسئلة مناسباً، فلا تكون قليلة فتظل جوانب كثيرة من المشكلة لم تكتشف بعد، ولا تكون كثيفة فتؤدي إلى تشتيت الموضوع وتشتيت المرشد.
٦. احرص على ألا تكون أسئلة المرشد عبارة عن تحقيق، مما يؤدي إلى المقاومة من جانب المسترشد، وهذا ليس مطلوباً، وقد يؤدي إلى تعقيد الأمور، فكلما كانت أسئلة المرشد سلسلة وتناسب مع الموضوع، أقبل عليها المسترشد، وأجاب عنها بشفافية وراحة تامتين.

◆ تسجيل المقابلة الإرشادية:

تعددت الآراء حول تسجيل المقابلة من عدمه، ففريق يؤيد عدم تسجيل المقابلة بواسطة أجهزة التسجيل، سواء الصوتي منها أو المرئي، ووجهتهم في ذلك، أن المسترشد سوف يحجب بعض المعلومات ذات الخصوصية، فضلاً عن ما يصيبه من قلق، إضافة إلى أن المسترشد سوف يشعر بأن المرشد يهتم بالتسجيل وأجهزته أكثر من اهتمامه به شخصياً أو بمشكلته.

ونضيف هنا، أننا لا نؤيد التسجيل بواسطة الأجهزة المختلفة لأنها قد تقطع التفاعل وتمزق الثقة بين المرشد والمسترشد.

الفريق الثاني: والذي يؤيد تسجيل المقابلة الإرشادية بواسطة الورقة والقلم عند محطات معينة أثناء المقابلة، ثم بعد ذلك يقوم بتجميعها بشكل أو بآخر للوصول إلى الأطراف المختلفة للمشكلة.

وقد يكون ذلك مقبولاً بشكل أو بآخر من جانب المسترشد بالرغم من حدوث بعض الإيماءات أو الحركات السلبية عند تسجيل المرشد لبعض الملاحظات كتابة.

ومهما يكن من أمر، فعلى المرشد ألا يتخفى شيئاً عن المسترشد (أي يسجل له عن طريق الأجهزة دون علم المسترشد) وهذا لا يتفق وأخلاقيات الإرشادية والتي يجب أن يتمتع بها المرشد.

ويمكن للمرشد إذا رغب في التسجيل بواسطة الأجهزة كعملية تعليمية على سبيل المثال، فعليه أن يكون صريحاً وواضحاً مع المسترشد ويتم ذلك بإذن منه وقبول صريح من جانبه، وإذا لم يوافق المسترشد على ذلك، فعلى المرشد ألا يلجأ إلى ذلك مطلقاً.

وفي حالة موافقة المسترشد على ذلك، فيجب على المرشد إعطاء فكرة للمسترشد بشكل معين عند عرضه للتسجيل كعملية تعليمية.

◆ إنهاء المقابلة :

- ١ . تنتهي المقابلة عند الوصول إلى أهدافها .
- ٢ . يتم إنهاء المقابلة الإرشادية بشكل تدريجي حتى لا يصاب المسترشد بنوع من الإحباط .
- ٣ . يجب أن يستخدم المرشد اللباقة في إنهائها، فيجب على المرشد أن يهدف للمسترشد بقرب انتهاء الجلسة، ويمكن في ذلك أن يستخدم مهارة التلخيص :
 "هيا بنا نسترجع معاً ما قمنا به في هذه الجلسة"
 "يمكن أن نلخص ما أجازناه في هذه المقابلة"
 "أمامنا الآن عشر دقائق ويمكن أن نناقش فيها ما نود أن نناقشه"
- ٤ . إذا لم يشته الموضوع الذي يعرضه المسترشد وتبين أنه في حاجة إلى جلسة أخرى، فيتم الاتفاق على موعدا القادم .

اهتباتان خاصة بالمقابلة الإرشادية :

- يمكن للمرشد أن يسأل نفسه عدداً من الأسئلة كي يوضح لنفسه، هل استطاع أن يصمم المقابلة الإرشادية بالشكل الصحيح والتي تساعد المسترشد بشيء من الفاعلية، ويمكن أن نعرض بعضاً من الأسئلة على النحو التالي :
- ١ . هل كانت إجراءات ما قبل المقابلة مناسبة؟
 من حيث معرفة تاريخ حياة الفرد، وخلق مناخ نفسي طيب يساعد على تحقيق المقابلة. . . إلخ .
 - ٢ . هل تحقق هدف تكوين علاقة مهنية مع المسترشد؟
 - ٣ . هل استطاع المسترشد أن يعبر بحرية وثقة عن مشكلته في جو من الثقة المتبادلة؟
 - ٤ . هل كانت مساحة الإنصات والاهتمام من جانب المرشد واضحة للمسترشد، مما يؤدي به إلى المزيد من الحديث الصريح عن مشكلته؟
 - ٥ . هل استطاع المرشد أن يساعد المسترشد في توضيح مشكلته ووضع الحلول المختلفة، ومساعدة المسترشد في أن يتخذ قراره بنفسه في اختيار حل مناسب لمشكلته؟
 - ٦ . هل تدرج الحوار بين المرشد والمسترشد مما ترتب عليه المزيد من تنمية الاستبصار لدى المسترشد؟
 - ٧ . هل استطاع المرشد جمع المعلومات اللازمة من خلال المقابلة وبشكل غير متعمد؟

٨. هل كانت هناك أسئلة مفاجئة من جانب المرشد، تجعل المسترشد يشعر بالارتباك؟
٩. هل استطاع المرشد أن يكتسب ثقة المسترشد، والتي من نتائجها موافقة الأخير على متابعة المرشد لإجراءات وتطبيقات حل المشكلة الذي تم اختياره من بين عدة حلول.
١٠. هل نجح المرشد في إنهاء المقابلة بشكل صحيح وطبيعي، مراعيًا عدم تجاهل جزء من المشكلة كان من المفروض مناقشته، ودون أن يسبب حرجًا للمسترشد، وكذلك دون أن يستغرق وقتًا أطول مما خطط له من قبل.

بعد استعراض هذه الأسئلة للتأكد من قيام المرشد بواجبه الإنساني والفني تجاه المسترشد، واتباع أصول مهنة الإرشاد، يمكن أن نسوق بعض العوامل التي تؤدي إلى نجاح المقابلة الإرشادية وهي على النحو التالي:

١. ضرورة التخطيط المسبق للمقابلة الإرشادية وبشكل جيد.
٢. استخدام مبدأ السرية التامة للمعلومات التي يوح بها المسترشد.
٣. اتباع أصول التسجيل الصحيحة وشفافية، وبالاتفاق التام بين المرشد والمسترشد.
٤. يجب ألا يكون حديث أو حوار المرشد عبارة عن عبارات من النصيح والتوجيه والتوعية والأمر والنهي، وما إلى ذلك مما يترتب عليه نفور المسترشد.
٥. يجب أن تكون المقابلة فرصة لزيادة استبصار المسترشد بمشكلته، وأن يشعر بذلك.
٦. أن تعمل المقابلة على زيادة خبرات كل من المرشد والمسترشد، وزيادة في خبرات المرشد عن المسترشد وتمثل في فهم ذاته ومشكلاته وانفعالاته، وزيادة في خبرات المرشد عن طريق إضافة خبرات قد جمعها من خلال هذه الحالة، تساعد على فهم حالات أخرى مشابهة.
٧. أن يتميز المرشد بخصائص شخصية تجذب المسترشد وتساعد على تكوين علاقة من الود والتعاون مثل: البشاشة، التفهم، الإخلاص، الأمانة، السمعة الطيبة، التسامح، اتساع الأفق، سعة الصدر، الصبر، ... إلخ.
٨. أن يكون المرشد مدربيًا تدريبيًا عاليًا على إدارة مثل هذه المقابلات الإرشادية، فضلًا عن تميزه بالذكاء وسعة الاطلاع.

معيان المقابلة الإرشادية:

تعتبر المقابلة الإرشادية وسيلة هامة من وسائل جمع المعلومات في العملية الإرشادية، وتتميز بما يلي:

١. تعتبر المقابلة أسهل طريقة للحصول على البيانات وأكثرها ملاءمة.
٢. المقابلة منخفضة التكاليف نسبياً، فهي تحتاج إلى وقت إضافي قليل، وكذلك إلى جهد بسيط من المرشد والمسترشد.
٣. أسلوب سهل للتعرف على إدراكات المسترشد عن عملية الإرشاد نفسها.
٤. تتسم بالمرونة ويمكن من خلالها الحصول على معلومات أوسع مقارنة بما تعطيه المقاييس.
٥. تيسر المقابلة الحصول على معلومات دقيقة وكاملة من الأشخاص الأميين أو ذوي التعلم البسيط.

ويمكن إضافة بعض المميزات الأخرى وهي:

١. إتاحة الفرصة أمام المسترشد للتفكير بصوت عال في حضور مستمع جيد، مما يمكنه من التعبير عن نفسه وعن مشكلته.
 ٢. إتاحة فرصة التنفيس الانفعالي وتبادل الآراء والمشاعر في جو نفسي آمن.
- (زهران، ١٩٨٠، ص ١٧٣)

عيوب المقابلة الإرشادية:

- بالرغم من المميزات السابقة للمقابلة الإرشادية، إلا أن لها بعضاً من العيوب والتي تم وصلها أثناء الممارسة وهي:
١. عدم دقة المعلومات التي يبل بها المسترشد، لأنه يعتمد على الذاكرة.
 ٢. قد يعطي المسترشد معلومات - في بعض الأحيان - لتلميع شخصيته، وقد يعتمد عليها المرشد في تحليله.
 ٣. قد يتعاطف المرشد مع المسترشد عند تسجيل المعلومات، وقد تتم بعض المجاملات بين الطرفين.
 ٤. انخفاض درجة التقنين في المعلومات أو في تقييد الاتجاهات والمشاعر وغيرها.
 ٥. قد لا تصلح بشكل كبير مع الأطفال، خاصة أن الأطفال لا يستطيعون وصف مشاعرهم وأفكارهم، ولم يصلوا بعد إلى مرحلة نضج الميول والاتجاهات.
- وبالرغم من تلك العيوب، والتي يمكن التغلب على معظمها فستظل المقابلة الإرشادية أداة جيدة لجمع المعلومات ومحاولة فهم المسترشد.

بعض فنيات المقابلة الإرشادية:

تختلف إدارة المقابلة الإرشادية من مرشد إلى آخر، فالمرشد الحديث قليل الخبرة، يختلف عن مرشد آخر خبير، اكتسب الكثير من الخبرات من خلال ممارساته الطويلة، ومن بين هذه الفنيات .

١- الإنصات الجيد Listening : الإنصات فنية هامة من فنيات المقابلة الإرشادية، وترجع أهميتها إلى أنها وسيلة تفاعل بين المرشد والمسترشد، عن طريقها يتم التركيز على فهم المسترشد ومشاعره وانجذاراته وعناصر مشكلته .

ومثل فنية الإنصات صعوبة لدى المرشد حديث العهد بالعمل بالإرشاد النفسي، لأنه ليس مسلحاً بالصبر وسعة الصدر في بداية عمله، وإنما يمكن له أن يكتسب ذلك فيما بعد عن طريق الخبرة والممارسات الطويلة .

أما المرشد الخبير، فتتمثل له فنية الإنصات عملية فهم عميق لعناصر مشكلة المسترشد وذلك بالإنصات الجيد لكل ما يقوله أو يشير إليه، فقد تكون بعض المعلومات الصغيرة مفتاحاً كبيراً لمشكلته الحقيقية .

♦ أهداف الإنصات الجيد : Goals of the good listening

يشير "عمر، ١٩٩٢" إلى الأهداف التالية :

أولاً: فهم كل ما يفكر فيه المسترشد وما يشير به نحو نفسه، والتعرف على طرق تفكيره، وكيفية استبصاره الداخلي لذاته .

ثانياً: فهم كل ما يفكر فيه المسترشد وما يشعر به نحو الآخرين، ولاسيما هؤلاء الذين لهم بصمات واضحة على حياته .

ثالثاً: فهم رؤية المسترشد لحالته ومدى إحساسه بها، وكيفية مشاعره نحوها، وطريقة مناقشته لعناصرها وينودها .

رابعاً: فهم رؤية المسترشد المستقبلية حول نفسه، ونظراته المستقبلية حول حالته، ومدى توقعاته وطموحاته المرتقبة من المقابلات الإرشادية .

خامساً: فهم كيفية ممارسة المسترشد للحيل الدفاعية defense mechanisms في ظل نظام القيم الذي يؤمن به، وفي إطار فلسفته في الحياة . (عمر، ١٩٩٢، ص ٤٣٧)

٢- الاستيعاب الجيد لكل ما يقوله المسترشد: هذه الفنية تؤكد للمسترشد، بأن المرشد

منصت جيد لما قاله، ويمكن للمرشد أن يردد بعض العبارات التي قالها المسترشد والتعليق عليها، وهذا يؤكد له أن المرشد استوعب ما يقوله.

وهذا يجعل المسترشد يستمر في عرض مشكلته بشيء من الثقة، ولسان حاله يقول "أخبراً وجدت من يستمع إليّ ويهتم بقضيتي أو بمشكلي".

وسواء استخدم المرشد جزءاً من حديث المسترشد في شكل عبارات أو استخدمها عند ضرب بعض الأمثلة له، فإن ذلك يعنى وجود استمرارية جيدة وتفاعل وتفهم واضح بين كل من المرشد والمسترشد.

٣- إلقاء الأسئلة من جانب المرشد: يجب أن يراعي المرشد بعض الفنيات عند توجيه الأسئلة إلى المسترشد ونذكر منها ما يلي:

- أن تكون الأسئلة قصيرة وواضحة.
- لا تكون مفاجئة، مما يترتب عن ذلك إرباك المسترشد وقلقه.
- أن تكون بعضها متواصلة مع أقوال المسترشد ومرتبطة بما يقوله.
- لا تكون بعيدة عن مشكلته أو موضوع المرشد.
- البعد عن الأسئلة التي تكون على شكل تحقيق للمسترشد، فيتكون لديه نوع من المقاومة وهذا ليس مطلوباً.
- البعد عن الأسئلة التي تعتمد التوغل داخل سراديب أسرار المسترشد الخاصة، والتي لا يجب أن يوح بها، ولا تتصل بالمشكلة التي يعرضها.

٤- فنية الجلوس في مواجهة المسترشد: يمكن مراعاة بعض الاعتبارات الفنية عند جلوس المرشد في مواجهة المسترشد، ونذكر منها ما يلي:

- أن تكون الجلسة طبيعية، بعيدة عن روح التكبر والتعالي.
- أن تتسم المواجهة بشيء من اللؤاسة، فلا يشعر المسترشد أنه جالس أمام رئيس أو مدير، حيث يتحدث بشيء من الروتينية، ويستخدم الكلام الرسمي للرد على أسئلته.
- أن يقترب المرشد من المسترشد من حين لآخر، وأن يشعره بوده وتعاطفه ومودته، وأن هذه المقابلة عبارة عن طرفين بينهما علاقة طيبة، وأن يشعر المسترشد بذلك من خلال جلسة المرشد وتحركاته وحديثه، ونبرات صوته، وأساير وجهه...

- أن يحاول المرشد أن لا يكون حديثه إلى المسترشد متناقضاً، فيأتي بحديث ويناقضه في نفس الجلسة بحديث يناقضه، فالمواجهة في هذه الجلسة حساسة لكل ما يتم فيها من تناقضات.
- أن يكون المرشد قد هباً المناخ اللازم لهذه المواجهة في هذه الجلسة، حيث يتم تقبل المسترشد لكل ما يحدث فيها وأن يعبر بحرية في ظل ثقة متبادلة.
- أن يشعر المسترشد أن الشخص الجالس أمامه شخص يريد أن يساعده، وعلى المرشد أن يشعر بذلك من خلال الاهتمام الشديد بكل ما يقوله، والامتناعة ببعض عباراته - كما قلنا من قبل - انفراج أسارير المرشد وإظهار تقبله للمسترشد.

الفصل الثالث

الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي

- * تعريف الإرشاد النفسي الجماعي .
- * لمحة تاريخية عن الإرشاد النفسي الجماعي .
- * الجماعة الإرشادية .
- * تصنيف الجماعات .
- * تكوين الجماعة الإرشادية .
- * دور المرشد في تكوين الجماعة الإرشادية .
- * بعض فنيات الإرشاد الجماعي .
- التمثيل النفسي المسرحي (السيكودراما) .
- أسلوب المحاضرات .
- أسلوب المناقشة الجماعية .
- * بعض العملاء الذين لا يناسبهم العلاج النفسي الجماعي .
- * تحليل بعض خبرات التعامل مع الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي .
- * مميزات وعيوب الإرشاد النفسي الجماعي .

الإرشاد النفسي الجماعي

Group Counseling

إن الفرد بطبيعته كائن اجتماعي، ويجب أن ينضم إلى جماعة ويتبع معاييرها إضافة إلى معياره الداخلي، ويمكن للفرد أن يعدل أو يغير أو يحسن من سلوكه كرد فعل للجماعة التي ينتمي إليها، وذلك لأن الفرد يشعر بأنه بحاجة إلى من يساعده على اكتشاف ذاته وإمكاناته وهذا ما يرمي إليه الإرشاد النفسي.

تعريف الإرشاد النفسي الجماعي والعلاج الجماعي:

الإرشاد النفسي الجماعي هو إرشاد عدد من العملاء الذين تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم معاً في جماعات صغيرة كما يحدث في جماعة إرشادية أو في فصل.

(زمران، ١٩٨٠، ص ٢٩٧)

كما عرفه 'جازدا وآخرون، ١٩٨٤' Gazda et al على أنه عملية تفاعل ديناميكية موجهة نحو تغيير التفكير والسلوك على مستوى الشعور أو الوعي، وهو يتضمن التوجه نحو الواقع والتنفيس، والثقة المتبادلة، والاهتمام والتضام، والتقبل والدعم، وتحقيق وظيفة الإرشاد النفسي الجماعي في مجموعة صغيرة ذات اهتمام شخصي مشترك، يتم التفاعل بين أفرادها، الأمر الذي يزيد من درجة تفهمهم وتقبلهم للقيم والأهداف التي يؤمن بها مجتمعهم والتي تعمل على تعديل الاتجاهات وسلوك كل مسترشد، وللمسترشدون، أعضاء الجمعية الإرشادية هم أفراد عاديون لديهم مشكلات خاصة تضعف توافقهم إلا أنهم لم يصلوا بعد إلى مرحلة المرض أو الاضطراب الكلي لشخصيتهم.

وعند 'شيرتزر وستون ١٩٨٠' Shertzer & Stone فإن الإرشاد النفسي والجماعي يضم مرشداً يشترك في علاقة مع عدد من المسترشدلين في نفس الوقت، ويهتم الإرشاد الجماعي عادة بمشكلات النمو والاهتمامات الموقفية للأعضاء، وهذا الاهتمام يكون منصباً على الاتجاهات والانفعالات وحرية الاختيار والقيم، ويتم التفاعل بين الأعضاء، وبهذا التفاعل فإنهم يؤسسون علاقة قائمة على المساعدة والتي تمكنهم من تحسين عملية الفهم والاستبصار بالذات كخطوة أولى، وتقوم الجماعة بمناقشة الاهتمام الشخصية والانفعالية،

ويقوم بعض أعضاء الجماعة بتزويد زملائهم بإدراكاتهم ورؤيتهم لهذه الخبرات كتغذية راجعة.

كما تقدم فإننا نرى أن الإرشاد النفسي الجماعي هو عملية تفاعل بين المرشد ويمثل الجهة المطلوب منها الخدمة الإرشادية، وبين مجموعة من الأفراد (المسترشدين) ويمثلون جماعة صغيرة، وهي التي تطلب الخدمة الإرشادية، وهي التي تعبر عن نفسها، حيث يعبر المسترشدون عن مشكلاتهم واتجاهاتهم، ويتم التفاعل بينهم، والذي يؤدي بالتالي إلى تصحيح اتجاهاتهم وتعديل سلوكهم، وأعضاء هذه المجموعة عاديون، لم يصلوا إلى درجة المرض النفسي، ولكن لديهم مشكلات تضعف من توافقهم.

وحول مميزات الإرشاد النفسي الجماعي، فقد أشار "زهران، ١٩٨٠" إلى أن الإرشاد النفسي الجماعي يحتل مركزاً ممتازاً بين طرق الإرشاد النفسي، وذلك لتوافر مميزات عديدة أهمها ما يلي:

التقليل من حدة تمركز العميل هو ذاته، ويوفر الفرص لتحقيق الذات وإحراز المكانة والتقدير مما ينمي الثقة بالنفس ويقوي عاطفة اعتبار الذات واحترام الذات والشعور بالقيمة، ويكفل تصحيح وتعديل مفهوم المسترشد عن ذاته وعن الآخرين وعن العالم الخارجي عموماً في اتجاه تقدير الذات والتحقق من قدراته، مما يزيد تقبله للآخرين وتقبل الآخرين له... يطمئن المسترشد إلى أنه ليس الوحيد الذي يعاني من مشكلات نفسية وأن هناك كثيرين غيره فيقل شعوره بالانزعاج واليأس. (زهران، ١٩٨٠، ص ٣٠٨)

طبعة ثانية من الإرشاد النفسي الجماعي:

لقد تضاربت الآراء حول من هو الشخص الذي بدأ حركة الإرشاد النفسي الجماعي أو العلاج النفسي الجماعي كما أشار بذلك "فطيم. ب. ت".

فالبعض يرى أنه "أنطون ماسمر" حيث يطلقون عليه أبو العلاج النفسي الجماعي، ومنهم من يقول إنه "جوزيف هيرسي برات" Joseph Hersey Pratt وهو طبيب باطني من بوسطن.

كما نجد البعض يشرح كل من "ألفريد أدلر، ومورينو".

ويمكن أن نقول إن هؤلاء جميعاً قد وضعوا بصماتهم على حركة الإرشاد أو العلاج النفسي الجماعي.

والقصة تعود إلى محاولة المعالجين النفسيين إيجاد بديل للعلاج الفردي، فوجدوا بغيتهم في العلاج النفسي الجماعي، وكان الهدف الذي يسعون إليه هو محاولة فهم سلوك الفرد داخل الجماعة، خاصة إذا تشابهت مشاكلهم، فيمكن من خلال الجماعة أن يساعدوا بعضهم بعضاً على تصحيح سلوكياتهم.

وعن نشأته فقد أشار "فطيم، ب. ت" إلى أن العلاج النفسي الجماعي قد نشأ في بدايته نشأة علمية تطبيقية، ففي أوائل القرن العشرين كان "برات" يعالج مرض السل، وكان السل عندئذ يعتبر مرضاً جسدياً واجتماعياً، وفي ربيع ١٩٠٥ وضع خطة لمعالجة علاج السل وكانت فصول "برات" تتكون من خمس عشرة إلى عشرين عضواً... يلقي المحاضرات في تلك الفصول عن أهمية فترات الراحة خلال اليوم متبعا طريقة تشخيصية وتدعيمية.

إلى أن انتهى به الأمر لازدياد وعيه بالديناميات السيكلوجية وقد ظهر ذلك في كتاباته فيما بين ١٩٤٦ - ١٩٥٣، ويمكن اعتبار "برات" الأب الشرعي لحركة التوجيه في العلاج النفسي الجماعي. (فطيم، ب. ت، ص ٥٣-٥٥)

ولقد ساهم علماء آخرون في حركة الإرشاد النفسي والعلاج النفسي الجماعي منهم: "ألفريد أدلر" والذي تنسب إليه الريادة في العلاج النفسي الجماعي، حيث أنشأ مراكز للإرشاد، تستخدم الأساليب الجماعية في علاج المرضى ثم انتشر هذا الأسلوب في كل من ألمانيا والنمسا وروسيا والدانمارك.

ومن لهم بصمة واضحة في هذا الشأن أيضا "جاكوب مورينو" Jacob Moreno، كان طبيباً نمساوياً هاجر إلى الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٢٥.

- أسس عام ١٩٣١ أول مجلة متخصصة في العلاج الجماعي.
- في عام ١٩٣٧ أسس مجلة جريدة "السوسيومتري" Sociometry.
- في عام ١٩٤٧ بدأ "مورينو" في نشر مجلة جديدة هي الطب النفسي الاجتماعي، ثم غير عنوانها بعد ذلك لتصبح "العلاج النفسي الجماعي" وما زالت تصدر حتى الآن.
- ارتبط اسم "مورينو" بالسيكودراما Psychodrama وهو يعرفها بأنها "العلم الذي يستكشف الحقيقة بأساليب مسرحية درامية، وتستخدم الطريقة السيكودرامية خمس أدوات هي: المسرح، الممثل الرئيسي أو المريض، والمخرج، والممثلون المساعدون الذين يسميهم الشخصيات الإضافية، وجمهور المتفرجين".

- كما يعتبر "كارل روجرز" من العلماء الذين ساهموا بتجرباتهم في بناء المجموعات:
- في عام ١٩٤٢ قدم عرضاً شاملاً لتجاربه في الإرشاد والعلاج النفسي.
 - شجع تلاميذه على استخدام الإرشاد النفسي الجماعي، حيث كانت جهودهم تنصب على اتجاه التفاعل والمواجهة مع أعضاء الجماعة بدلاً من التوجه إلى الاستبصار كما تراه مدرسة التحليل النفسي.
 - استخدم العلاج المتمركز حول العميل لحل الصراع على المستوى الشعوري.
 - اعتقد أن الفرد لديه القدرة على علاج نفسه بنفسه إذا توفر له جو آمن مطمئن يستطيع أن يناقش فيه مشاكله، ووجد أن ذلك يمكن أن يتم في إتباع الأسلوب الجماعي.
 - أصدر كتاباً عن مجموعات المواجهة **Encounter Groups** حيث تضمن خبراته وتجاربه في العمل مع الجماعة وأوضح دور كل من الميسر وأعضاء الجماعة.

(الرجوع السابق: بصرف)

وذكر "مليكة، ١٩٩٠" أن العلاج الجماعي ينقصه وجود نظرية سلوكية موحدة للعملية الجماعية لترشد قائد الجماعة في تصميم العمل الجماعي وتوجيهه، ويتطلب نجاح العلاج توفر الدافع لدى العميل (المسترشد) وواقعية توقعاته، كما أن حداثة العمل في هذا الأسلوب الإرشادي أو العلاجي تحرمه من تقديم الخبرات المستفيضة.

(مليكة، ١٩٩٠، ص ١٦٥)

ولقد تطور العمل بهذا الأسلوب بواسطة العديد من المختصين في مجال الإرشاد والعلاج النفسي والذي يصعب حصرهم، إلا أن الظهور الفعلي للعلاج الجماعي بالمعنى الحديث يرجع إلى ما يقرب من سبعين عاماً مضت، ولقد انتشرت حركات العلاج الجماعي في الستينيات فظهرت جماعة التدريب **T. Group**، وجماعات المواجهة **Encounter Groups** وجماعة التدريب بالمنظم على العلاقات الإنسانية **Systematic Human Training**، كما ظهرت أحدثها وهي حركة الإمكانات الإنسانية **Human Potential Movement** في أواخر الستينيات والتي ارتبطت بما يسمى بحركة علم النفس الإنساني التي ضمت "كارل روجرز"، "إبراهيم مازلو" وغيرهم. (القاضي وآخرون، ١٩٨١، ص ١٣١)

الجماعة الإلهادية:

هي جماعة صغيرة ينبثق منها تنفيسات من جانب أفرادها، وكل فرد داخل الجماعة يشعر

بمشاعر الآخر، وقد تشابه مشاكلهم، ويوجد ميسر للجماعة (قائد) يعمل على التواصل بين أفراد الجماعة وتفاعلها. والجماعة تحفظ أسرارها، فلا يجوز البوح بها خارج نطاق الجماعة الإرشادية.

نكوبه الجماعة الإرشادية:

تتكون الجماعة الإرشادية من عدد من المسترشدين (العملاء)، وقد تكون هذه الجماعة في المسرح التعليمي تمثل جماعة طبيعية، فصل دراسي مثلاً، وقد تكون جماعة يتم تكوينها على أساس تشابه مشكلاتهم، والهدف هو الإرشاد لهذه المجموعة، وبذلك يصبح التعامل مع هذه الجماعة الإرشادية على أساس أنها وحدة، وقوة واحدة، ومن ثم على كل عضو منها بات له أن يتعرف على ماهية هذه الجماعة، وما أهدافها، وكذلك يمكن له أن يتعرف أيضاً على ما يجري فيها من أساليب فنية جماعية، ومن حق كل عضو فيها تقويم عمل هذه الجماعة، بل يتعدى هذا الأمر حتى يصل إلى تقويم المرشد نفسه.

ويتراوح عدد أعضاء هذه الجماعة الإرشادية عادة ما بين ٣-١٥ عضواً، كما يرى البعض أن العدد الأمثل هو من ٧-١٠ أعضاء. وتختلف الأعداد من جماعة إرشادية إلى أخرى حسب نوع المشكلات التي تواجه الأعضاء، وكذلك الخططة الزمنية للجلسات، هل هي عادية أم مكثفة.

ولقد ناقش بعض المهتمين بالجماعة الإرشادية، ما يخص تشابه المشكلات لدى أعضاء الجماعة، فهناك من يرى ضرورة أن تكون مشكلات أعضاء الجماعة متشابهة ومبرراتهم في ذلك هي أن هذا الأمر يخلق عاملاً مشتركاً واهتماماً خاصاً بمس حياتهم جميعاً، كما يؤدي إلى التفاعل والتعاطف والتماسك والمكاشفة بين الأعضاء، حيث يناقشون موضوعاً يهم كل منهم ويشعرون بالتقارب في تعبيراتهم والتفهم الواضح.

ومن ذلك كله يتعلم الفرد أنه ليس وحيداً في معاناته من مشكلاته الشخصية، واكتشاف الطرق المميزة للارتباط بالآخرين، وارتفاع تقدير الذات من خلال اكتشاف صلاحية آرائه في مساعدة الآخرين داخل الجماعة.

إضافة إلى ذلك فهناك من يضيف إلى تشابه المشكلات، التشابه أيضاً في المستوى العقلي والاجتماعي لدى أعضاء الجماعة، ومبررهم في ذلك أن يتمكن المرشد (الميسر) من قيادتهم والتعامل معهم، فضلاً عن قدرتهم على حسن التعامل فيما بينهم.

وهناك فريق آخر يفضل عدم تجانس أعضاء الجماعة الإرشادية حيث تكون مشكلاتهم ومستوياتهم العقلية والاجتماعية مختلفة، وقد تضم هذه الجماعة أفراداً من الجنسين، ومبرهم في ذلك، أن تكوين الجماعة بهذا الشكل يصبح صورة مصفوفة للمجتمع الذي يعيشون فيه، حيث يعيش كل عضو من الجماعة واقعة دون إجراء تعديل صناعي، فتحل المشاكل على أرض الواقع، وهذا الشكل يحمل المرشد بأحمال كثيرة، ومستولية ثقيلة، حيث يكون مطلوب منه القدرة الفائقة على إدارة الجلسات، وكذلك أن يتسلح بالخبرات العالية والتي تساعده أثناء المواقف الصعبة التي يتعرض لها أثناء الجلسات.

تصنيف الجماعات : Classification of groups

قدم الباحثون الكثير من التصنيفات المختلفة والتي تقوم على أساس معايير مختلفة: منها الأهداف ودرجة التفاعل والحجم ويمكن اختيار التصنيفات التالية:

♦ الجماعات الأولية في مقابل الجماعات الثانوية : Primary Versus Secondary

الجماعات الأولية:

هي تلك الجماعات التي يتقابل أعضاؤها وجهاً لوجه من أجل الرفقة والمساعدة المتبادلة وحل المسائل والمشاكل التي تقابلهم، وتتضمن نماذج هذه الجماعات، الأسرة، جماعة اللعب، جماعة الدراسة، ويطلق على هذه الجماعات "الأولية" لأنها هي الأسبق في الزمن وفي الأهمية وتقسم بما يلي:

- ١- صغر الحجم.
- ٢- تشابه الخلفيات لدى الأعضاء.
- ٣- الاهتمام بالذات بشكل محدود.
- ٤- حجم الاهتمامات المشتركة.

الجماعات الثانوية:

هي الجماعات التي لا يكون أعضاؤها على درجة كبيرة من الحميمية، ويكون التواصل ذا طبيعة عرضية غير منتظمة، ومن أمثلتها فصول المحاضرات الواسعة واللجان المختلفة.

♦ الجماعة الداخلية في مقابل الجماعة الخارجية : Ingroup versus outgroup

الجماعة الداخلية:

هي تلك الجماعة التي يتطابق أفرادها حسب نوعيتهم مثل الأسرة، الجنس الواحد، النادي، الوظيفة، الديانة....

الجماعة العلاجية:

فيما يحدث خارج الجماعة والذي يمكن تحليله من طريق مدى علاقة الفرد بالآخرين ، أي عن طريق المقارنة بين "نحن" و "هم" أو "نحن" و "الآخرين" ، فالانجذابات خارج الجماعة تتصف بالتعبير عن الاختلاف ، وأحياناً بدرجات متنوعة من الخصومة والتحيز واللامبالاة .

♦ الجماعة الاجتماعية في مقابل الجماعة النفسية : Socio versus Psyche

يفرق "كوفي" Coffey بين الجماعة الاجتماعية والجماعة النفسية في عدد من الاعتبارات :

- لا يوجد هدف مرئي في الجماعة النفسية، ولكن الأهداف هي شيء أساسي وخاصة من الخواص الاجتماعية .
- والجماعات الاجتماعية تكون متغيرة الخواص من حيث المكانة الاجتماعية والمهنة أكثر من الجماعات النفسية، ففرض الجماعات الاجتماعية هو الوصول إلى الهدف المحدد الذي يعبر عن الجماعة ، أما هدف الجماعة النفسية - كما اتضح - هو إشباع الاحتياجات الوجدانية لأعضائها .
- وبالطبع لا توجد جماعة اجتماعية أو جماعات نفسية بشكل صرف ومحدد ، ولذا فمعظم الجماعات تكون خليطاً من هذا وذاك .

دور المرشد في تكوين الجماعات الإرشادية :

يقوم المرشد بإجراء مقابلة شخصية فردية مع كل طالب للخدمة الإرشادية ، حتى يتعرف على رغبته في الانضمام إلى الجماعة الإرشادية ، ويمكن للمرشد أن يتعرف على نوع المشكلة ، وهل هي مناسبة مع بقية المشكلات الأخرى التي يحملها باقي الراغبين في المشاركة في الجماعة الإرشادية .

ويقوم المرشد بتهيئة كل فرد ، حيث يعرفه بمدى الفوائد التي ستعود على كل فرد في الجماعة الإرشادية ، وحفظ أسرار الأفراد قاعلة أساسية للجماعة وغير قابلة للنشر خارج إطار الجماعة ، ولا بد وأن تكون هناك ثقة بين الأعضاء ، وأن يتحملوا ما يحدث داخل الجماعة من ضغوط أو مواقف ضاغطة ، لأن ذلك في صالح الجماعة ككل .

كما يوضح المرشد أيضاً ، أن من حق كل فرد أن يترك الجماعة الإرشادية ويتحول إلى

الإرشاد الفردي في أي وقت يشعر فيه الفرد بعدم قدرته على الاستمرار في جلسات الجماعة.

كما يشير المرشد إلى أن كل فرد، عليه أن يقوم بعملية تقويم لكل جلسة إرشادية، وكذلك تقويم المرشد نفسه عن طريق تقديم استمارات وينود لهم تحمل هذا المعنى.

فنيات الإرشاد النفسي الجماعي:

يتم اختيار الفنيات الإرشادية التي يستعملها المرشد في الإرشاد النفسي الجماعي على مدى التشابه أو الاختلاف بين أعضاء الجماعة فيما يخص مشكلاتهم ومستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية، وكذلك إذا كان الإرشاد يتجه نحو الإرشاد حول التمركز حول المرشد (المباشر) أو الإرشاد المتمركز حول المسترشد (غير المباشر).

كما تحدد الفنيات المستعملة نوع المكان وتجهيزه بما يلزم لإنجاح الجلسات الإرشادية.

بعض فنيات الإرشاد الجماعي:

أولاً: التمثيل النفسي المسرحي (البيكودراما) Psychodrama

حيث يتم الإرشاد النفسي عن طريق تصميم تمثيل مسرحي ويتم بواسطة أعضاء الجماعة الإرشادية، ويشمل المشكلات النفسية التي تواجه أعضاء هذه الجماعة.

وقد ابتكر هذا الأسلوب "يعقوب مورينو" Moreno في فيينا عام ١٩٢١، كما أنشأ أول مسرح علاجي لتقديم البيكودراما عام ١٩٢٧ في الولايات المتحدة الأمريكية.

وتهدف هذه الفنية الإرشادية إلى ما يلي:

حرية السلوك لدى العملاء (الممثلين) وذلك عن طريق التلقائية، ويتبع عن ذلك التنفيس الانفعالي لما يشعرون به من مشكلات، كما يعبرون بحرية وتلقائية عن طريق الأدوار المسرحية عن اتجاهاتهم ودوافعهم وصراعاتهم وإحباطاتهم وقلقهم....

من خلال ذلك يتم تعلمهم بالخبرات الاجتماعية، مما يؤدي في نهاية الأمر إلى إزالة بعض العوائق أمام توافقهم وتفاعلهم النفسي، فيصبحون أكثر سوية، وتزداد لديهم مساحة السوية على حساب اللاسوية.

أما عن موضوع التمثيلية، فإن القصة عادة تدور حول خبرات مثل: خبرات العميل الماضية، وخبراته الحاضرة، والخبرات المستقبلية التي يخافها ويحتمل أن يواجهها في المستقبل

القريب كما تطرق إلى موضوعات أخرى تتعلق بالنواحي النفسية التي يعاني منها العميل ونحتاج إلى التنفيس . وتختلف هذه الموضوعات باختلاف ما يواجهه العملاء ، وما يحتاجون إليه ، وذلك للعمل على شعورهم بالراحة الذاتية . (زهران ، ١٩٨٠ ، ص ٣٠٣)

تصميم الحوار : في بعض الأحيان يتم ذلك بشكل تلقائي ، دون إعداد مسبق ، وفي أحيان أخرى يتدخل المرشد في إعداد الحوار بشكل هادف ، حسب المشكلة التي يعاني منها المسترشدون وكذلك ما يمكن أن يتوقعه من نتائج طيبة تحقق الهدف .

وهذا التصميم يحتاج من المرشد إلى خبرة وممارسة سابقة لهذه الفنية ، ووضع الأهداف أمامه أثناء تصميم الحوار وكذلك الاستعانة بالنظرية الإرشادية التي يتبناها .

لعب الأدوار : يتم لعب الأدوار عن طريق العملاء (المسترشدون) أنفسهم فقد يلعب أحد العملاء دور المدرس أو الضابط . . . ويتم التبادل بين هذه الأدوار ، وقد يكون الدور الذي يقوم به العميل يتناسب مع واقعه في الحياة ، وقد يكون غير ذلك .

ويقوم المرشد بدور رئيسي في توزيع الأدوار وإخراجه المسرحي ، وقد يساعده بعض العملاء ، حيث يتم توزيع الأدوار بدقة خاصة أن المرشد قد تعرف على مشكلات العملاء .

ليس الهدف من وراء ذلك هو إخراج مسرحية عظيمة وناجحة ، ولكن هدف المرشد من وراء ذلك هو محاولة أن يتلخص العملاء من القلق والإحباطات والسدود الانفعالية التي تعوق الوصول إلى السلوك السوي .

المقترح ٥٥ :

إن توزيع الأدوار يتم على بعض أعضاء المجموعة واللبعض الآخر يشاهدون زملاءهم وهم يؤدون أدوارهم ، هؤلاء هم المقترحون ، وينعكس عليهم كثير من الانفعالات الإيجابية التي تساعدهم على فهم كثير من حالات القلق والتوترات النفسية الغامضة عليهم .

تكوين المسرحية أو التمثيلية :

بعد الانتهاء من قيام العملاء بأدوارهم ، يناقشون ما جاء بالمسرحية ، وليست المناقشة بمثابة مناقشة الجوانب الفنية والدرامية ، ولكن المناقشة تركز على السلوك ، ثم وضع النقاط المستخلصة من هذه المشاهدة المسرحية .

الفوائد الإرشادية والعلاجية:

يمكن تلخيصها فيما يلي:

١. تنقيس العملاء عما يعانون من مشكلات.
٢. زيادة استبصار العملاء بمشكلاتهم، وبالتالي تصبح لديهم القدرة على تغيير سلوكهم إلى ما هو أفضل.
٣. قيام العملاء ببعض الأدوار التي قد تتطابق مع واقعهم الأمر الذي يحررهم من القلق والتوتر والصراع.
٤. قيام العملاء بأدوار من الصعب القيام بها في عالم الواقع، يجعلهم يتخطون حاجز الخوف والتوتر، وينطلقون بسلوك أفضل تجاه هذه المواقف.
٥. تساعدهم هذه الأدوار على فهم الذات وبالتالي يستطيعون التعبير بأسلوب أفضل عندما يتحدثون عن ذاتهم.
٦. هذه الأدوار تساعد العملاء على فهم الآخرين، وتؤدي إلى تيسير التواصل معهم.

ثانياً: أسلوب المحاضرات:

يعتبر أسلوب المحاضرات من أهم الأساليب الفنية للإرشاد النفسي الجماعي، وهو أسلوب تعليمي مقصود. ويتم تصميم هذه المحاضرات على أساس أنها من المتوقع أن تعمل على تعديل السلوك، أو التعليم وإعادة التعليم بالدرجة التي تساعدهم على تغيير اتجاهاتهم نحو بعض الموضوعات، ويتم مناقشة العملاء للمحاضرة، وقد تكون هذه المحاضرة شفوية أو قد تكون مكتوبة، حيث يناقش العملاء المرشد في بعض ما جاء فيها من نقاط.

والمحاضر هو عادة المرشد أو قائد المجموعة، حيث تتم العلاقة القوية بين المرشد والمسترشدين من خلال التفاعل الذي يحدث داخل المجموعة، ومن ثم يستمعون له ويناقشون، وقد يكون المحاضرون من خارج المجموعة، حيث يقوم المرشد بدعوتهم لإلقاء محاضراتهم، ويتم مناقشتهم أيضاً فيما يريدوه العملاء مع اعتبار أن ذلك يتم في بعض التخصصات البعيدة عن تخصصات المرشد، على سبيل المثال، الأطباء، علماء الدين والشرعية.

وتختلف موضوعات المحاضرات باختلاف مشكلة كل مجموعة، فمن الأفضل أن تكون مشكلات العملاء متشابهة حتى تتم المحاضرة مع هذه الحالة بشيء من التيسير.

- ويمكن أن تتضمن الحاضرة بشكل عام ما يلي:
- الصحة النفسية وأثرها على الحالة الجسمية.
- التوافق النفسي والاجتماعي.
- عرض بعض الحالات النفسية ونتائجها.
- فكرة عامة عن الجهاز العصبي وأثره على سلوك الإنسان.
- مجالات الإرشاد النفسي

ثالثاً: أهداف المناقشة الجماعية:

- * يقود المرشد المناقشة داخل المجموعة (قائد المجموعة) وينظمها بحيث تتضمن التأكيد على بعض المشكلات التي يشعر بها أعضاء المجموعة أو يمانون منها ويفضل عدم الخروج عن المشكلات التي يعاني منها أعضاء الجماعة.
- * يتم تسلسل موضوعات المناقشة بحيث تبدأ بالأسير إلى الأصعب.
- * إعطاء الفرصة لكل أعضاء المجموعة في المناقشة، مع تقديم الثناء لهم عند إبدائهم آراء معينة تجاه هذه المشكلات، ولقد أثبت هذا الأسلوب من الإرشاد النفسي الجماعي نجاحاً في معالجة كثير من العملاء، حيث نجح في تغيير اتجاهاتهم نحو أنفسهم ونحو الآخرين.
- وتذكر: سرى ١٩٩٠، بوجود بعض العملاء لا يناسبهم العلاج النفسي الجماعي،

وهم:

- ❖ الشخصية السيكوباتية والشخصية النرجسية.
- ❖ مرضى الذهان وخاصة الفصام والهذاء (البارانويا).
- ❖ الذين يسمعون دائماً لجذب أنظار الآخرين.
- ❖ الذين لديهم حساسية لتوترات واضطرابات الآخرين. (سرى، ١٩٩٠، ص ١٣٢)

تطبيق بعض خبرات التعامل مع الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي:

من خلال خبرات الممارسة لأسلوب الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي يمكن عرض ما يلي:

- (١) يلعب قائد الجماعة دور الميسر: حيث يساعدهم على استبدال أفكارهم واتجاهاتهم غير المرغوبة إلى سلوكيات مرغوبة وإيجابية، ويسر لهم الاتصالات والتفاهم فيما بينهم، يساعدهم في توزيع الأدوار وتبادلها بينهم داخل الجماعة، يصل بهم إلى أن يفهم

كل عضو في الجماعة نفسه ويتخذ قراراته بنفسه ، يقدم خبراته للجماعة وليس له مكاسب شخصية .

(٢) تتحرك الجماعة في اتجاه تحقيق أهداف أعضائها : كل عضو داخل الجماعة له أهداف محددة ، يمكن أن تعمل الجماعة على تحقيقها ، حيث تجمعوا معاً ولديهم مشكلات متشابهة وأهداف محددة ، وليس للجماعة في حد ذاتها أهداف ، ولكن لكل عضو في الجماعة هدف ، وتعمل الجماعة على تحقيق هذه الأهداف .

(٣) يتم تغيير سلوك الفرد من خلال الجماعة : تصل الجماعة في مراحلها إلى أن يقدم كل عضو شرحاً لتجربته في موقف معين عانى منه كثيراً ، دون حرج من باقي الأعضاء لأنهم يشجعونه بعرض مشكلاتهم وظروفها أيضاً ، ويتم مناقشة هذه المشكلات لدى كل عضو ، ويشارك بقية الأعضاء في تقديم الآراء لزملائهم داخل المجموعة بمثابة مساعدة من جانبهم ، ويتم المكافحة بين الجميع لما يعانون من مشكلات شائعة ، مما يؤثر ذلك على تغيير سلوكياتهم .

(٤) السرية التامة لما يحدث داخل المجموعة : السرية التامة لمشكلات الأعضاء التي يتم عرضها داخل المجموعة وغير مصرح بنشرها خارج المجموعة ، وهذا يؤدي إلى الشعور بالأمن والطمأنينة وكذلك تشجيع الأعضاء على التنفيس داخل الجماعة بحرية ، وتحسينهم بالثقة المتبادلة بينهم ومساعدتهم بعضهم بعضاً .

(٥) تقديم أعضاء الجماعة لأرائهم الشخصية : ما يحدث داخل الجماعة ، هو نوع من التفاعل بين الأعضاء وكل منهم يعرض أفكاره وآرائه الشخصية ، ووجهة نظره تجاه مشكلة من المشكلات قد يقبلها صاحبها وقد لا يقبلها ، قد يتفق معها أو لا يتفق ، وهذا لا يفسد جو الثقة المتنامي والتبادل بين الأعضاء .

(٦) يفهم أعضاء الجماعة مشاعرهم وكيفية التحكم فيها : من خلال تفاعل أعضاء الجماعة ، والتبادلية بينهم ، وما يقوم به القائد (الميسر) من لحم الاتصال بينهم عندما يشعر بأن هذا الاتصال بدأ يضعف أو سوف ينقطع ، إلا أن واجب "الميسر" داخل الجماعة يتمثل في أن يكون بؤرة تركيزه في مساعدتهم كي يفهم كل منهم مشاعره ، وما هو الأسلوب الأفضل للتحكم في هذه المشاعر وتوجيهها الوجهة الصحيحة .

(٧) الجلسات الإرشادية الجماعية متصلة وليست منفصلة : بمعنى عدم إعطاء كل جلسة

لناقشة مشكلة عضو بعينه، ولكن يمكن أن يتبقى جزء من مناقشة مشكلة ما، يتم التعرض لها في الجلسة التالية، كما أن الأعضاء يناقشون الإيجابيات والسلبيات للجلسة السابقة، ويتم مناقشة الواجبات المنزلية - إن وجدت - والتي تم تكليفهم بها من الجلسة السابقة، كما يتم متابعة الأعضاء لإنجازاتهم ومدى تحقيق أهدافهم.

وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على مدى ترابط وتواصل الجلسات بعضها البعض.

(٨) السماح لانطلاق انفعالات الأعضاء حتى ولو كانت غير مرغوبة: القاعدة داخل الجماعة هي التنفيس، وبذلك تكون سياسة المرشد مساعدتهم على البوح عن مخاوفهم أو إحساسهم بالذنب، أو ما يميلون إليه من مواقف عدوانية... إلخ.

ويمكن تعديل ذلك السلوك فيما بعد من خلال الجماعة، المهم أن يشعر كل منهم أنه يقوم بالتنفيس عما يشعر به بحرية، فإذا استطاع المرشد مساعدة الأعضاء للتعبير الصادق عما يشعرون به حيال بعض المواقف غير السارة في حياتهم، لأمكن النجاح في بث الثقة بين الأعضاء. وهذا ينعكس على إزالة السلبيات وتعميق الإيجابيات في حياتهم من خلال الجماعة وأن يتعلموا كيف تتم سيطرتهم على مشاعرهم فيما بعد.

(٩) المرونة عند تنفيذ خطوات كل جلسة: يجب ألا تكون خطوات كل جلسة جامدة ثابتة لا يمكن تحريكها بل يجب أن تتسم بالمرونة حسب ما يستجد من أحداث داخل الجلسة، ويمكن تقديم أو تأخير هذه الخطوات لصالح أعضاء الجماعة، كما يمكن للمرشد أن يتخلى عن أي خطوة من هذه الخطوات إذا كان ذلك في صالح الجماعة.

مميزات وعيوب الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي:

المميزات:

١. يكتسب عضو الجماعة من خلالها الثقة بالنفس، وروح التعاون مع الآخرين لتحقيق هدف ما.
٢. اقتصادية، حيث يوجد مرشد واحد مع مجموعة من المسترشدين، مما يوفر الجهد مع كل مسترشد على حدة، وكذلك توفير عدد المرشدين.
٣. تتناسب مع عدد المسترشدين الذين تتشابه مشكلاتهم.
٤. هناك بعض الحالات التي تقاوم الإرشاد الفردي وتتحفظ على بعض الجوانب الخاصة

بالمشكلة، أما في حالة الإرشاد الجماعي فيتيح الفرصة لتشجيع مثل هؤلاء على البوح بمجانب دقيقة للمشكلة.

٥. تعتبر جلسات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي ورشة عمل للتدريب على حل المشكلات، وكأنها مجتمع صغير يتم فيه التدريب على المهارات الاجتماعية والثقة بالنفس واتخاذ القرار.

٦. وسيلة هامة للتفريغ والتفيس دون رهبة أو خوف، فالمشكلة التي يعاني منها عضو الجماعة ليست هي المشكلة الوحيدة والمفردة، بل تشابه مع مشكلات أخرى داخل المجموعة.

٧. يستطيع المسترشد أن يقوم ذاته من خلال نقده للآخرين ونقد الآخرين له، فيصحح سلوكه بنفسه.

٨. وجود المرشد كميسر داخل الجماعة، واستماعه لجوانب كثيرة من مشكلات أعضاء الجماعة يجعله بعيداً عن التمرکز حول ذاته مما يؤدي إلى نجاح الجلسات في تحقيق أهدافها.

٩. احترام الأعضاء سرية ما يجري داخل الجماعة وكذلك احترام الرأي الآخر.

١٠. شعور عضو الجماعة بأن له قيمة ودوراً داخل الجماعة، وأن له رأياً يتم احترامه والاستماع إليه، يؤدي ذلك إلى سرعة الاندماج مع الواقع المجتمعي.

ومن مميزات الإرشاد والعلاج الجماعي ما يلي:

١. قد تحدث فترة أولية يشعر فيها المسترشد (العميل) بالخروج وعدم الحديث عن الجوانب الدقيقة لمشكلته أمام الآخرين.

٢. يحتاج العمل كمُرشد مع الجماعة نوع من التدريب الجيد والممارسة الصحيحة والطويلة نوعاً ما، وهو ما قد لا يتوافر لدى كثير من المرشدين.

٣. حرمان بعض العملاء من الإرشاد والعلاج الجماعي مثل أصحاب الشخصية السيكوباتية، ومرضى ألهمان وخاصة الفصام والهذاء (البارانويا)، والذين يسعون دائماً لجذب أنظار الآخرين.

٤. تحتاج إلى تنظيم ونخطيط دقيق، حتى تنجح الجلسات الإرشادية في تحقيق أهدافها.

حالات الإرشاد الجماعي:

- الإرشاد الجماعي في مجال المدرسة (الصف الواحد - الصفوف المتشابهة)

- في المجال الجامعي: علاج مشكلات متشابهة لدى طلاب الجامعة.
- في المجال الأسري: إرشاد أفراد الأسرة في مشكلة عامة (إرشاد بعض أفراد مجموعة من الأسر تجاه مشكلة مشتركة).
- إرشاد المسنين: في مجموعات متشابهة المشكلات ومتقاربة الأعمار.
- إرشاد المهنيين: عمال وموظفين مهن مختلفة، يجمعهم مشكلات مشتركة.

الفصل الرابع

شخصيات ساهمت في التوجيه والإرشاد النفسي

Sigmund Freud

* سيجموند فرويد

k Pars`ns Fran

* فرانك برسونز

Edmund G. Williamson

* آدموند وليمسون

Carl Rogers

* كارل روجرز

George Kelly

* جورج كيلي

Albert Ellis

* ألبرت إليس

Julian B. Rotter

* جوليان روتر

Fredrick H. Kanfer

* فردريك كانفر

Elbert Bandura

* ألبرت باندورا

tor FranklkiV

* فيكتور فرانكل

شخصيات ساهمت في الإرشاد والعلاج النفسي

لقد ساهم علماء كثيرون في نهضة البشرية وتطوير الحياة في جميع التخصصات، ومن بين هؤلاء علماء النفس البشرية التي احتاروا أمامها كيف يفهمونها ويعملون سلوكها إلى الأفضل، ومن هنا فمن الفضائل وأجلها هو التعريف بعالم أفاد البشرية وأعطى لها من وقته وجهده وعلمه.

وفي هذا الفصل نحاول تقديم لمحة سريعة عن حياة وسيرة بعض العلماء الذين ساهموا بفكرهم وخبرتهم في مجال الإرشاد والعلاج النفسي، هؤلاء العلماء قد تركوا بصماتهم على تطور العلاج النفسي، الأمر الذي أدى إلى تسجيل أسمائهم بوضوح في التراث النفسي العالمي.

ونحن إذ نقدم بعض هؤلاء العلماء، فليس معنى ذلك تجاهل علماء آخرين، ولكننا في هذا المكان نقدم بعض النماذج من بين هؤلاء العلماء، وربما يذكر الآخرون وفضلهم في مكان آخر.

والإرشاد النفسي علم وفن له خصائصه وأساليبه، ولقد تصدى هذا العلم لمشكلات الإنسان السوي، والذي يعاني من بعض الاضطرابات النفسية والسدود التي تحجب رؤية الواقع بوضوح.

ويعمل الإرشاد النفسي على توسيع رقعة السوية لدى الإنسان على حساب تقليص وإزالة هذه الاضطرابات النفسية التي تواجهه، كما يساعده على أن يعتمد على نفسه وأن يتخذ قراراته بنفسه، كما تساعد على اكتساب الثقة التي تجعله يقوم بالعمل على كل ذلك.

ومن بين النماذج التي ساهمت في الإرشاد والعلاج النفسي ما يلي:

Sigmund Freud سيجموند فرويد

١٨٥٦ - ١٩٣٩



ولد "فرويد" في السادس من مايو عام ١٨٥٦م في مدينة فرايبيرج Freiberg بالنمسا، تشيكوسلوفاكيا، من أبوين يهوديين، وكان أبوه "جاكوب" تاجراً للأصواف، وانتقلت عائلته إلى مدينة Leipzig.

كان "فرويد" تلميذاً متفوقاً دائماً احتل المرتبة الأولى في صفه عند التخرج ولم يكن مسموحاً لإخواته وإخوته أن يدرسوا الآلات للموسيقية في البيت، لأن ذلك كان يزعج "فرويد" ويعوقه عن التركيز في دراسته.

التحق بمدرسة الطب عندما بلغ السابعة عشرة من عمره، ولكنه مكث بها ثماني سنوات لكي ينهى الدراسة التي تستغرق عادة أربع سنوات ويعود ذلك إلى متابعته وانشغاله بكثير من الاهتمامات خارج مجال الطب.

وفي فيينا التقى "فرويد" بأستاذه الكبير "أرنست بروكة" وعمل معه في مختبره. وكان تركيزه في هذه الفترة على الجهاز العصبي. وفي بداية ١٨٨٠ كان "فرويد" قد طور علاقته مع "جوزيف بروير" Breuer طبيب فيينا المشهور، والذي عالج فيما بين ١٨٨٠ - ١٨٨٢ حالة فناء تعاني من الهستيريا بواسطة التنويم المغناطيسي.

وفي عام ١٨٨٣ اشترك كل من "فرويد وبروير" في كتابة بحث عن الطريقة التفرغية أو النفسية Cathartic Method وهي عملية تفرغ انفعالي بطريقة غير مباشرة.

"كما نشر هذين العاملين أيضاً في عام ١٨٨٥ كتاباً بعنوان "دراسات في الهستيريا" Studies in Hysteria والذي كان بداية حركة التحليل النفسي، ولكنه قوبل من النقاد آنذاك بالتحجّاهات سلبية. (جابر، ١٩٨٦، ص ٢٣)

ومن الجدير بالذكر أن "فرويد" قد تزوج في عام ١٨٨٦ من "مارتا برزنيز" وأنجب منها ستة أطفال ثلاثة من البنين وثلاثة من البنات، وأصبحت إحدى بناته طبيبة نفسية وهي "آنا فرويد" والتي اشتهرت بعلاج الأطفال في لندن.

ويذكر "باترسون" أن "فرويد" في ذلك الوقت كان يستخدم أسلوبين في العلاج:

التنويم المغناطيسي، والضغط بكلتا يديه على رأس المريض، ولكنه استمر يمارس الجلوس خلف المريض النائم على الأريكة، ويرجع السبب في ذلك: أن فرويد كان لا يشعر بالراحة من نظرات الحالات التي يعالجها ولذلك فقد اختار هذا الوضع.

(باترسون، ١٩٩٠ ص ١٤٨)

وسافر "فرويد" إلى فرنسا لمتابعة محاضرات "شاركو" التي حصل عليها، كما التقى مع "شاركو" وناقشه، ثم عاد إلى فيينا وقدم تقريراً عن محاضرات "شاركو" إلى جمعية أطباء فيينا، ولكنه لم يلق إلا التشكيك في هذه المحاضرات.

(شريل، ١٩٩١، ص ١٨٧)

رحلته إلى الولايات المتحدة: تعتبر أقل رحلاته نجاحاً، بالرغم من أنها بدأت في ظل أكثر الظروف ملاءمة. وكانت الدعوة الصادرة من جامعة "كلارك" ليلقى سلسلة من المحاضرات ويتقبل درجة شرفية بمناسبة عيدها العشرين، بمثابة اعترافاً بعلمه الجديد وأصبحت المحاضرات نهراً ميباً، كما أن "فرويد" كان ممتناً لما أظهره نحوه البروفيسور "ستاتلي هول" عميد الجامعة من محاملة.

(ساكر، ١٩٨٥، ص ٩٦)

كان "فرويد" يدخن طول النهار بلا انقطاع منذ إفطاره وحتى يذهب لفراشه، فقد كان يدخن حوالي عشرين سيجاراً من نوع يسمى "تراباكوس" وهو خبر ما تحتكره الحكومة النمساوية من منتجات التبغ.

(المرجع السابق، ص ٩٦)

أهم مؤلفاته:

* تفسير الأحلام 1900, The interpretation of Dreams.

* علم النفس المرضي في الحياة اليومية The psychopathology of everyday life, 1901.

* ثلاث مقالات عن الجنس 1905, Three Essays on the theory of Sexuality.

* ما فوق مبدأ اللذة Beyond the pleasure principle.

* معالم التحليل النفسي (نشر عام ١٩٤٠ أي بعد وفاته) - An outline of psycho-Analysis.

ولقد حاول العالم "تومس" أن يقسم حياة فرويد ونشاطه العلمي إلى أربع مراحل هي:

المرحلة الأولى: ١٨٩٥ - ١٩٠٠:

مرحلة التأسيس والتعاون مع العالم "بروير" والتي ظهرت فيها بداية نظرياته عن الدوافع اللاشعورية، الكبت، القلق، والأمراض العصبية واستخدامه الأسلوب التنفسي الانفعالي والتنويم المغناطيسي، وهذه الأساليب أساس التحليل النفسي، وهي في نظر "تومسون" من أهم المراحل في حياته.

المرحلة الثانية: ١٩٠٠ - ١٩١٠:

تطور نظرية الجنس التي كانت بمفهومه من خلال فكرة الأمراض العصبية الناتجة عن الصدمة الجنسية، إلى مفهوم التطور الجنسي لنظرية الغرائز والليبدو.

المرحلة الثالثة: ١٩١٠ - ١٩١٣:

واشتملت على مهاجمة "أدلر" لنظرية "فرويد" النسبية.

المرحلة الرابعة: ١٩٢٠ - ١٩٢٩:

وتشمل التركيز على وسائل وطرق المعالجة وتقييمها، كما ركز في القضايا الاجتماعية والثقافية في المجتمع.

وفاته:

عندما اكتسح الألمان النمسا عام ١٩٣٨، وكيهودي ترك "فرويد" فيينا وذهب إلى لندن، وكان لديه سرطان في أحد فكيه، وعاش بقية حياته في معاناة الألم، وأجريت له ٢٣ عملية في فكه ومات في لندن في ٢٣ سبتمبر ١٩٣٩. (باترسون، ١٩٩٠، ص ١٤٩)

"ويذكر تلميذه "شريل" أن حالته الصحية قد تفاقمت في سبتمبر ١٩٣٩ وهو يعمل مع ابنته، وهي محلة نفسية، فألمت به نوبة قلبية أودت بحياته، فلفظ أنفاسه الأخيرة ليلة ٢٣ / ٢٤ سبتمبر، ودفن حسب تعليماته في "جولدين جرين" Goldens Green.

وهكذا انتهت حياته في صمت لأن الإعلام العالمي كان مشغولاً بأعمال العنف والحروب في ذلك الوقت.

(شريل، ١٩٩١، ص ١٨٩)

فرانك بارسونز Frank Parsons

١٨٥٤ - ١٩٠٨

ولد "فرانك بارسونز" في ١٤ نوفمبر ١٨٥٤ في مونت هوللي Mount Holly بنيو جيرسي، من أبوين ينحدران إلى أصل أيرلندي إنجليزي.

وتخرج من جامعة "كورنيل" Cornell وعمل في عدة مهن مختلفة منها مدرساً في المدارس الثانوية، ومهندساً بالسكة الحديدية، وناشراً للكتب القانونية ومحامياً، وأستاذاً جامعياً.

وتكشف كتابات بارسونز عن الابتكارات والإصلاح الاجتماعي، عن أنه كان مهتماً باستتصال المشكلات الاجتماعية الأساسية كوسيلة لتحقيق المثل الديمقراطية.

ولقد بذل كثيراً من الوقت والجهد في العمل في منظمات مثل معهد مكتسبي العيش Bread winners institute والذي سمي فيما بعد بالمكتب المهني Vocation Bureau في دار الخدمة المدنية في بوسطن ١٩٠٨ والذي يعتبر بمثابة إنشاء أول مؤسسة للتوجيه المهني، ومن هنا فإن الباحثين يتفقون على أن "فرانك بارسونز" أب للتوجيه المهني.

(سليمان، ص ١٧)

إن فرانك بارسونز قد عُرف بأنه الأب الأول للتوجيه المهني بالرغم من عمله كمهندس في السكة الحديد وفي أعمال أخرى، إلا أنه قد كتب العديد من الكتب في حركات الإصلاح الاجتماعي، وقد ارتبطت مقالاته بمعاناة المرأة، والضرائب، التربية والتعليم.

(Zunker, 2002)

ومن أهم مؤلفاته كتابه: اختيار مهنة Vocation choosing عام ١٩٠٩ والذي نشر بعد وفاته بعام.

استطاع "فرانك بارسونز" أن يحدد التوجيه المهني للمراهقين والشباب، وقرر أنه يحتوي على ثلاثة أبعاد:

البعد الأول: إمكانية فهم الفرد لنفسه من سلبيات وإيجابيات ومن استعدادات وطموح.

البعد الثاني: إمكانية التعرف على ما يتطلبه النجاح في العمل والتعرف على الميادين المختلفة للمهن والأعمال.

البعد الثالث: إمكانية الوصول إلى العلاقة بين فهمه لنفسه وشروط النجاح في العمل أو المهن المختلفة.

ويتنسب "برسونيز" إلى مدرسة مينيسوتا في التوجيه والإرشاد، والتي ساهمت بنشاط كبير في هذا المجال، وكان من أهمها وضع مقاييس مينيسوتا للتقدير المهني Minnesota Occupational Rating Scales, 1941.

كما امتزجت وجهة نظر مينيسوتا بين الاهتمام بالخدمات الطلابية Student Services ووضع البرامج الإرشادية التي تخصهم، وكذلك الاهتمام بتقدير الاستعدادات والقدرات الخاصة بمتطلبات المهن والوظائف المختلفة.

وتتميز وجهة نظر مينيسوتا بالتركيز على الفرد ككل، ومن هنا تختلط كل من أهداف الإرشاد وأهداف التربية نحو الاهتمام بتحقيق نمو الفرد بصورة متكاملة.

(بترسون، ١٩٩٢، ص ١٠)

وعلى كل الأحوال، فإن "بارسونز" يعتبر من أفضل الذين كان لديهم اهتمامات كبيرة في مساعدة الأفراد، خاصة عند اختيارهم لأعمالهم ومهنهم بحرية تامة.

ادموند وليامسون

Edmund G. Williamson

١٩٧٩ - ١٩٠٠

ولد " ادموند وليامسون " في ١٤ أغسطس ١٩٠٠ في روسفيلد إلينويس
Rossville Illinois .

حصل على الدرجة الجامعية من جامعة إلينويس في عام ١٩٢٥ ، ودرجة الدكتوراه في علم النفس من جامعة مينيسوتا في عام ١٩٣١ ، حيث عمل بجامعة مينيسوتا أستاذًا جامعيًا ، ومديرًا للاختبارات ومكتب الإرشاد في الفترة ما بين ١٩٣١ - ١٩٣٨ ، ثم منسقًا لخدمات الطلاب عام ١٩٣٨ وأستاذًا لعلم النفس وعميدًا لثئون الطلاب في عام ١٩٤١ ، ولقد تقاعد وليامسون من الجامعة ١٩٦٩ ، ويعتبر وليامسون رائدًا في مجال الإرشاد الطلابي .

ولقد مات في ٣٠ يناير ١٩٧٩ ، ومن خلال بعض البحوث الخاصة بوليمسون بجامعة مينيسوتا ، تبين أنه قد أشرف على بحوث APGA

American Personnel and Guidance and Personal Association

ولقد وضع كل من ادموند وليامسون وفرانك بارسونز نظرية النمو الوظيفي Career Development theory والتي يطلق عليها نظرية السمات والعامل . Trait and factor theory .

ويمكن أن تقاس السمة من خلال الاختبارات ويرجع العامل إلى الشخصية التي تتطلب أداء وظيفي ناجح ، والتعرف على السمات والعوامل من الأمور الهامة للنمو الوظيفي أو المهني ، والذي يمكن تحديدها من خلال اختبارات : الاتجاهات ، والميول ، والقيم ، والشخصية .

وتقاس الاتجاهات Aptitudes من خلال قيام شخص ما بعمل معين ومن خلال هذا العمل يمكن التنبؤ بهذا الأداء مستقبلاً .

وتقاس الإنجازات Achievements على أن نحصى ما قام به الشخص في العمل .

وتقاس الميول interests بأنواع الوظائف والأنشطة والمواقف التي يفضلها الأشخاص، ومن الاختبارات الأكثر شهرة في هذا الميدان:

- اختبارات الميول المهنية عند سترونج: **The strong vocational interest**.
- بلانك وكاليفورنيا للتفضيل: **Blank and California Occupational Preference survey**.

وترتبط الميول بشكل كبير بالاختبارات المهنية وفيما يتعلق بالقيم Values فإنه يتعلق بأسلوب الحياة بصفة عامة، وتستخدم الاختبارات لتحديد القيم.

وفيما يخص الشخصية، يوجد العديد من الأمثلة لاختبارات الشخصية مثل **MMP1** و **Myers - Brigs**.

كما أظهرت بعض الدراسات وجود بعض الارتباطات بين الشخصية واختبار القدرة الوظيفية، ولكن لا تعتبر اختبارات الشخصية وسيلة للتنبؤ النهائي لعلاقة الشخصية بالقدرة الوظيفية.

ولقد اشترك دارلي **Darley** مع وليمسون عام ١٩٣٧ في تحديد الفئات التالية عن طريق التشخيص على أساس أنها تشتمل على كل المشكلات التي يتعامل معها المرشد النفسي:

- ١- مشكلات مهنية.
- ٢- مشكلات تعليمية.
- ٣- مشكلات شخصية / اجتماعية / نفسية.
- ٤- مشكلات مالية.
- ٥- مشكلات صحية.
- ٦- مشكلات أسرية.

وكان الهدف من استخدام التشخيص هو الوصول إلى تحديد مسمى أو عنوان للمشكلة. (الشناوي، ١٩٩٦، ص ١٤٥)

كل وجيز

Carl Rogers



ولد "كارل روجرز" في Oak Bark وهي ضاحية في شيكاغو في ٨ يناير ١٩٠٢ وحصل على الليسانس من جامعة ويسكونسن Wisconsin ، وعلى درجة الماجستير والدكتوراه من جامعة كولومبيا Columbia .

شغل عدداً من المناصب منها: إخصائي نفسي بقسم بحوث الطفل، ثم مديراً له، ثم عمل بمركز أوتنستر للتوجيه، ثم أستاذاً لعلم النفس الإكلينيكي بجامعة ولاية أوهايو Ohio، ثم مديراً لمركز الخدمات الإرشادية بجامعة شيكاغو، ثم تولى عدداً من الوظائف الأخرى حتى أصبح الممثل الرسمي لعلم النفس الإكلينيكي بالجمعية الأمريكية لعلم النفس . (Boeree, 1998)

ويمكن تلخيص سيرته الذاتية كما يلي :

- ولد في ١٩٠٢ في Oak Bark .
- ١٩٢٤ حصل على الليسانس من جامعة Wisconsin .
- ١٩٢٨ حصل على الماجستير من جامعة كولومبيا .
- ١٩٣١ حصل على درجة الدكتوراه من جامعة كولومبيا في التحليل النفسي .
- ١٩٤٠ أستاذ لعلم النفس في جامعة ولاية Ohio أوهايو .
- ١٩٤٤ رئيس الجمعية الأمريكية لعلم النفس التطبيقي .
- ١٩٤٥ أستاذ علم النفس بجامعة شيكاغو Chicago والسكرتير التنفيذي لمركز الإرشاد .
- ١٩٤٦ رئيس الجمعية الأمريكية لعلم النفس .
- ١٩٥٥ حصل على الميدالية الفضية Nicholas Murray Butler .
- ١٩٥٦ أول رئيس قسم للأكاديمية الأمريكية للمعالج النفسي .
- ١٩٥٧ أستاذ في قسم علم النفس والطب النفسي في جامعة ويسكونسن .
- ١٩٦٠ عضو اللجنة التنفيذية في جامعة ويسكونسن Wisconsin .

- ١٩٦٢ عضو في مركز الدراسات المتقدمة في العلوم السلوكية.
- ١٩٦٨ حصل على الدكتوراه الفخرية من جامعة Gonzaga.
- ١٩٧٨ توفى بنوبة قلبية بسان دياجو بكاليفورنيا. (Hall, 1997)

ومن بين نتاجاته العلمية ما يلي:

The clinical of problem child.

* العلاج الإكلينيكي للطفل المشكل، ١٩٣٩

Counseling and psychotherapy

* الإرشاد والعلاج النفسي ١٩٤٢

Client - Centered Therapy

* العلاج المتمركز حول العميل (المسترشد)

١٩٥١

On Becoming A person

* كن شخصاً ١٩٦١

On Encounter groups

* جماعات المواجهة ١٩٧٠

On personal power

* قوة الشخصية ١٩٧٧

ولقد اشتهر بطريقته في الإرشاد والعلاج النفسي والتي أطلق عليها: العلاج غير الموجه

non-directive therapy أو العلاج المتمركز حول العميل Client-centered Therapy

(Boeree, 1998)

أسلوبه في العلاج: يبنى هذا الأسلوب على قيام علاقة شخصية وثيقة بين المرشد والمسترشد (بين المعالج والعميل) حيث تؤدي إلى فهم المسترشد لذاته، وأن ما يقوله وما يشعر به يجد من يهتم وينصت له ويناقشه، كما أن المسترشد يجد في المجموعة الإرشادية مشكلات متشابهة لما يعانيه، وهذا الأمر يشجعه على أن يبوح بما في داخله، فيعيش الخبرات التي كانت له من جديد، ومن ثم يجد فيها نفسه، كما يتعرف على ما كان يتهدده من هذه الخبرات، كما يصل إلى أسباب إخفاقاته وإنكاره لها، ولم يعد يخشى أن تعاوده هذه الخبرات من جديد، ويمكن له أن يدخل خبرات جديدة، كما يمكنه ذلك من الانفتاح على العالم.

جورج كيللي

George Kelly

١٩٠٥ - ١٩٦٧



ولد جورج كيللي في ٢٨ أبريل ١٩٠٥ بمزرعة بالقرب من 'بيرس كنساس' Perth Kansas وكان والده ممثلاً للكنيسة البروتستنت، وعملت والدته مدرسة، وانتقلت أسرته من مكان لآخر حتى وصلت إلى كلورادو Colorado عندما كان 'كيللي' صغيراً.

ولقد تناول فسطاً كبيراً من التعليم على أيدي والديه وقد حصل على درجة البكالوريا عام ١٩٢٦ في الفيزياء والرياضيات من كلية 'بارك' Park، والماجستير في الاجتماع من جامعة كنساس، وعلى الدرجة الجامعية الأولى أيضاً في التربية عام ١٩٣٠ من جامعة دنبرج، وعلى درجة دكتوراه الفلسفة عام ١٩٣١ من جامعة ولاية أيوا، ومع أن درجة الدكتوراه في علم النفس إلا أن دراساته السابقة تتضمن التربية والاجتماع والاقتصاد وعلاقات العمل، وأمراض الكلام.

وفي عام ١٩٣١ أصبح مدرساً بكلية 'فورت هايز' بولاية كنساس. وأستاذًا مشاركًا بجامعة ميريلاند حتى عام ١٩٤٦، ثم أصبح أستاذًا بجامعة ولاية أوهايو، وعمل مديراً لعلم النفس الإكلينيكي من ١٩٤٦ - ١٩٥١، وفي عام ١٩٦٣ عمل أستاذًا لعلم النفس حتى ١٩٦٥ ثم انتقل إلى جامعة برانديز أستاذًا لعلم النفس، وظل هناك حتى مات ١٩٦٧.

ولقد أوضح لنا 'C. George Boeree' أن 'كيللي' قد تعامل مع الأسر المزارعة في غرب وسط كنساس، حيث تعرف على الآلام وأحزانتهم، وقد قرر أن يفعل في حياته شيئاً أكثر إنسانية، فبدأ بتطوير خزماته الإكلينيكية الريفية، غير مهتم بالعائد الضئيل الذي سيعود عليه من جراء ذلك، حيث إن المزارعين ليس لديهم الكثير من الأموال، بل إن بعضهم لن يستطيعوا الذهاب إليه، فكان يسافر مع طلابه إليهم ربما لساعات.

وفي بادئ الأمر كان يطبق عليهم ما تلقاه من تدريب على الأسلوب الفريدي وهو يمثل ما يتلقاه كل من يحصل على درجة دكتوراه الفلسفة في علم النفس في تلك الأيام.

ولم يكن: "كيلى" واثقاً في التفسيرات الفرويدية، إذ وجدها بعيدة ولا تتناسب مع حياة الأسر المزروعة في كنساس، ولقد توصل "كيلى" إلى أن ما يهم هؤلاء الناس هو أنهم يحصلون على تفسير لما يواجهونه من صعوبات وعلى طريقة لفهمها، وأن ما يهمهم هو أن التمشيش الحادث في حياتهم يدب فيه شيء من النظام، وتوصل إلى أنه عندما يأتي الفهم والنظام من أي مصدر ثقة يتم قبوله بسرور، وأن الفهم والنظام اللذان يأتيان من حياتهم ويبتئهم الخاصة يكونان أفضل.

ومن هنا طور "كيلى" نظريته وفلسفته التي أسماها بنظرية التفسير البديل (علم نفس الفروض الشخصية).

ويتوجه العلاج نحو إعادة بناء نظام الفروض الشخصية لدى المسترشد، وفي العلاج المبني على علم نفس الفروض الشخصية يكون المعالج نشطاً مستجيباً للمسترشد بطرق متعددة، والتمثيل ولعب الدور يشغل جزءاً كبيراً من العلاج.

إن أسلوب "كيلى" للإرشاد والعلاج النفسي واحد من أكثر الأساليب تنسيقاً حتى الآن.

(باترسون، ١٩٩٠، ص ٢٥٥)، (Boeree, 1997)

البرت اليكس

Albert Ellis



ولد عام ١٩١٣ وحصل على درجتي الماجستير والدكتوراه من جامعة كولومبيا، وتقلد عدداً من الوظائف من بينها: إحصائي نفسي إكلينيكي في عيادة الصحة العقلية بإحدى مستشفيات نيويورك، ومدرس بجامعة Rotgers ثم جامعة نيويورك ثم أصبح أحد أعضاء لجنة للممتحنين في علم النفس الإكلينيكي، وعند ممارسته الأولية، فقد ساهم في مجال الإرشاد الزواجي، ثم عمل بالتحليل النفسي الفريدي، ثم اتبع الفريدية الجديدة، حيث عمل محلاً نفسياً مع مجموعة كارن هورني.

وفي عام ١٩٥٥ مارس العلاج النفسي بالأسلوب التقليدي الذي كان سائداً في عصره في ذلك الوقت.

ولقد ترك "إليس" التحليل النفسي كلية في مقابل ذلك قام بالتركيز والاهتمام بتغيير سلوك الأفراد عن طريق مواجهةهم بأفكارهم غير العقلانية، والعمل على إقناعهم بتبني أفكاراً عقلانية محل محلها.

وبهذا يكون "إليس" قد هدأت نفسه، وأصبح أكثر أمانة مع نفسه، لأن هذا الأسلوب قريب من الأسلوب الذي يرتاح له حيث صرح عندما أصبح عقلانياً انفعالياً: إن عملياتي الخاصة بشخصيتي تبدأ في التحرك.

ونشر أول كتاب له في "REBT" بعنوان: كيف تعيش مع عصابي عام ١٩٥٧ How to live with a neurotic, 1957، ويعد عامين من ذلك العمل، قام بتأسيس ما يسمى بمعهد الحياة العقلانية حيث يتم بهذا المعهد ورش عمل لتعليم مبادئ هذا الأسلوب لبعض المعالجين الآخرين.

ولقد استخدم "إليس" نظرية التعلم في العلاج ومحاولة فك الارتباط. حيث بدأ أسلوبه العقلي الانفعالي من هذه النقطة، وقد أدخل أكبر محاولة لاستخدام العقل والمنطق في عملية

الإرشاد النفسي، ففي البداية سمي بالعلاج العقلي ثم العلاج العقلي الانفعالي في مرحلة تالية.

ولقد ساهم في تعليم مرضاه، كيف يغيرون تفكيرهم ليتفق مع الأسلوب العقلي في حل المشكلات.

ولقد وضع كتاباً بعنوان "العقل والانفعال في العلاج النفسي".

عموماً فقد نشر ٥٤ كتاباً وأكثر من ٦٠٠ مقالاً في "REBT"، وعمل رئيساً لمعهد العلاج العقلاني الانفعالي في نيويورك والذي يقدم برامج تدريبية في الوقت الذي يقوم بعمله في عيادة نفسية ضخمة.

(الزيود، ١٩٩٨، ص ٢٤٧)، (Boeree, 2000)، (باترسون، ١٩٩٢، ص ١٧٣)

جوليان ب. روتر

Julian B. Rotter



ولد جوليان ب. روتر في ١٩ أكتوبر ١٩١٦ في بروكلين Brooklyn بنيويورك، وهو يمثل الابن الثالث لأبويه.

بدأ اهتمام "روتر" بعلم النفس عندما كان بالمدرسة الثانوية وقرأ كتباً لكل من فرويد Freud وأدлер Adler، وقد التحق "روتر" بكلية بروكلين حيث أخذ يعكف على حضور دروس البحث العلمي التي يحضرها "أدлер"، كما كان له عدة مقابلات مع المتخصصين في علم النفس بمنزل أدлер نفسه.

التحق "روتر" بجامعة إيووا Iowa، وقد حضر عدة فصول مع "كورت ليفن" Kurt Lewin.

ولقد اقتصر حديث "روتر" حول الباثولوجيا ودرس مع "ويندل جونسون" Wendell Johnson إخصائي علم دلالات الألفاظ وتطورها "Semanticist" والتي أثرت في تفكير "روتر" حول سوء استخدام اللغة في علم النفس.

وعندما انتهى "روتر" من الحصول على درجة الماجستير عمل كطبيب مقيم في علم النفس الإكلينيكي بمستشفى، ولاية ورستستر Worcester.

وفي عام ١٩٣٩ بدأ العمل بدرجة الدكتوراه بجامعة انديانا Indiana واستطاع الحصول عليها في عام ١٩٤١ وهي في موضوع مستوى الطموح Level of aspiration.

ولقد أصبح "روتر" في وضع خبير بجامعة ولاية أوهايو وفي ذلك قام بمساهمته العظيمة في تأسيس نظرية التعلم الاجتماعي، حيث أدمج التعلم الاجتماعي مع نظرية الشخصية.

وفي عام ١٩٥٤ نشر كتاباً في التعلم الاجتماعي وعلم النفس الإكلينيكي Social Learning and Clinical psychology (Rotter, 1993).

ولقد تمسك " روتر " بأفكار قوية عن كيفية تعليم إخصائي علم النفس الإكلينيكي ، ولقد كان " روتر " عضواً نشطاً ومشاركاً ومؤثراً في مؤتمر بولدر Boulder Conference ، حيث حدد نموذج التدريب لمستوى درجة الدكتوراه في علم النفس الإكلينيكي ، وقد تحدث بوضوح بضرورة أن يتم تدريبهم في أقسام علم النفس وليس تحت إشراف الإخصائيين ، وما زال أثر ذلك موجوداً حتى الآن .

وفي عام ١٩٤٦ أصبح أستاذاً لعلم النفس ومديراً للعيادة النفسية بجامعة ولاية أوهايو الأمريكية ، وفي عام ١٩٦٣ انتقل " روتر " من ولاية أوهايو ليصبح مديراً لبرنامج التدريب في علم النفس الإكلينيكي بجامعة كونيتكت Connecticut .

وكان " روتر " يشغل رئيساً لأقسام الجمعية الأمريكية لعلم النفس ، وهذه الأقسام هي : علم النفس الاجتماعي والشخصي ، وعلم النفس الإكلينيكي .

وهو الآن عضو مشرف بجمعية علم النفس الإكلينيكي في فرع اللجنة الخاصة بالمتحنيين في مجال علم النفس وفي عام ١٩٨٩ منح جائزة الإسهام العلمي المميز من الجمعية الأمريكية لعلم النفس .

وكان " روتر " قد تزوج من كلارا بارنس Clara Barnes والتي كانت قد قابلته في ولاية ورستتر Worcester عام ١٩٤١ وحتى وفاتها في عام ١٩٨٥ ولديهما طفلان .

(Haggbloom, 2002, P.139-152)

فريدريك كانفر

Fredrick H. Kanfer

١٩٢٥ - ٢٠٠٢

ولد "كانفر" بفيينا بالنمسا Austria، ولقد غادرها في عام ١٩٣٨ متوجهاً إلى الولايات المتحدة حيث أدركها عام ١٩٤١. وبعد انتهاء خدمته العسكرية أثناء الحرب العالمية الثانية، فقد حصل على درجة الدكتوراه من جامعة انديانا، في عام ١٩٥٣. وعمل أستاذاً مساعداً لعلم النفس بجامعة واشنطن في الفترة من ٥٣ - ١٩٥٧، كما عمل بجامعة بورديو Purdue University، ثم جامعة أوريغون Oregon.

وفي عام ١٩٦٥ اشترك مع "جورج ساسلو" George Saslow في تطوير ووضع أسس التحليل السلوكي.

وفي عام ١٩٧٠ اشترك مع فيليبس Phillips في نشر كتاب تعليم أسس العلاج السلوكي، حيث لخصا به النتائج التجريبية، واقترحا منهجاً جديداً للعلاج النفسي وهو أن المريض يأخذ على عاتقه المسؤولية الكبيرة لتنظيم بيئته الخاصة طبقاً لخطة علاجية، والعمل مشاركة مع المعالج. (Kanfer & Phillips, 1970, P.407)

وفكرة أن العميل كمشارك في العملية العلاجية تمثل تغييراً أساسياً في حركة تعديل السلوك في علم النفس الإكلينيكي الحديث، كما حفزت على توسيع البحث في عمليات تنظيم الذات في العلاج.

ولقد نشر بعض المراجع بالاشتراك مع زملائه تتضمن مساعدة الأفراد على تعديل السلوك منها:

- تنظيم الذات وتعديل السلوك: من النظرية إلى التطبيق ١٩٨٢ Self-regulation and behavior change: From Theory to Practice, 1982.

- العملية التوجيهية للتغيير العلاجي، ١٩٨٨. Guiding the process of Therapeutic change, 1988.

ولقد قدم "كانفر" عام ١٩٧٠ نموذج التنظيم الذاتي **Self - regulation** والذي يرتكز عليه نموذج التحكم في السلوك، والذي يهدف إلى تنظيم وتصحيح الانحرافات السلوكية. (Kanfer, 1970, P.178)

وفي عام ١٩٧٣ عمل بجامعة Illinois، كما عمل أستاذاً زائراً بجامعة بيرن Bern بسويسرا.

والجدير بالذكر أن الكسندر فون هنبولدت Alexander Von Humboldt قد أصدر قراراً بمنح "كانفر" جائزة كبار العلماء، ومنحه الميدالية الذهبية كوسام شرف من مسقط رأسه " فيينا " نظير إسهاماته في تقدم علم النفس الإكلينيكي في أوروبا.

ولقد كان سفيراً لعلم النفس الإكلينيكي وعضو جمعية علم النفس الأمريكية والألمانية، وفي جمعيات العلاج السلوكي في كل من إيطاليا وألمانيا.

ولقد نشر "كانفر" أكثر من ١٥٠ مقالة علمية، وقد لعب دوراً رائداً في تطوير علم النفس الإكلينيكي في أوروبا. ولقد أدت مقالاته ومحاضراته في ألمانيا إلى تطوير منهجه الجليد وانتشاره. ولقد ساعد في إنشاء أول عيادة سلوكية في ألمانيا عام ١٩٧٦.

ولقد كتب "كانفر" مقالة بعنوان: العلاج عن طريق إدارة الذات - **Self-Management Therapy** أوضح فيها استراتيجية عامة للعلاج عن طريق إدارة الذات والتي تسير على أساس ثلاثة معايير هي:

١. أن تقابل حاجات الأفراد وقلوبهم.
٢. أن تتناسب مع البيئة التي تتم المعالجة فيها.
٣. وأن تتناسب مع المعالج.

ويمرّف "كانفر" ١٩٧٢ التحكم الذاتي في السلوك **Self-Control** على أنه تلك العمليات التي تمكن الفرد من خلالها أن يغير ويعدل من احتمال ظهور الاستجابة حتى انتهاء الغياب النسبي للتدعيم الخارجي للاستجابات. ويتم ذلك من خلال ثلاث عمليات تفترض بصورة أساسية كمسلمات في حلقة التغذية الراجعة **Feed Back**، وهذه العمليات هي:

- ١- Self - Monitoring
- ٢- Self - Evaluation

- ١- المراقبة الذاتية.
- ٢- التقييم الذاتي.

Self – Reinforcement

٣- التدعيم الذاتي .

(الفصل، ١٩٩٦، ص ٦٥)

وانتشرت أبحاث "كانفر" عن التحكم الذاتي وتطبيقاته في العملية العلاجية، ولقد وضع النظرية الحديثة في إدارة الذات، وفنيات العلاج السلوكي المعرفي والتي انتشر تطبيقها حتى الآن.

ولقد رحل "كانفر" بعد مرض قصير عام ٢٠٠٢ بعد أن عاش ٥٠ عاماً مع زوجته روبي Rupy والابن لاري كانفر Larry Kanfer وروث كانفر Ruth Kanfer وثلاثة أحفاد Grandchildren . (Kanfer, 2001)

البرت باندورا

Elbert Bandura

(١٩٢٥ - حتى الآن)



ولد "البرت باندورا" في ٤ ديسمبر ١٩٢٥ في مدينة موندرا Mundar شمال "البرتا" Alberta بكندا.

وقد حصل على درجة البكالوريوس في علم النفس من جامعة كولومبيا البريطانية ١٩٤٩.

ثم ذهب إلى جامعة ايوا Iowa حيث حصل على درجة الدكتوراه عام ١٩٥٢ وهناك تأثر تأثراً كبيراً بالمبادئ السلوكية ونظرية التعلم، وبينما هو في "ايوا" تقابل مع "فرجينيا فارنس" Virginia Varns وهي مديرة في مدرسة التمريض ثم تزوجها وأنجب منها ابنتين.

ولقد تقلد منصباً بعد حصوله على درجة الدكتوراه في مركز وتشيتا للتوجيه Wichita Guidance Center في وتشيتا بكنساس Kansas.

وفي عام ١٩٥٣ بدأ التدريس في جامعة ستانفورد Stanford University، حيث تعاون مع طالبه المتخرج الأول، ريتشارد والترس Richard Walters مما أسفر عن كتابهما الأول: "عدوان المراقبة" Adolescent Aggression في عام ١٩٥٩.

كما أنتج كتاباً أخرى من أهمها: مبادئ تعديل السلوك Principles of Behavior Modification

وفي عام ١٩٧٣ أصبح "باندورا" رئيساً لـ APA حيث تسلم فيما بعد جائزتها في الإسهامات العلمية للتميزة عام ١٩٨٠ وهو مستمر بجامعة ستانفورد حتى الآن.

(باترسون، ١٩٩٠، ص ١٩٩) (Boeree, 1998)

فيكتور فرانكل

Viktor Frankl

١٩٩٧ - ١٩٠٥



ولد "فيكتور فرانكل" في فيينا في ٢٦ مارس ١٩٠٥. والده هو "جبريل فرانكل" من رجال النظام الأقوياء في مورافيا Moravia وتدرج حتى أصبح مديراً بوزارة الخدمة الاجتماعية، ووالدته هي "اليزا فرانكل" Elsa Frankl وهي من مدينة "براغ" Prague ولقد كان فرانكل محباً للاطلاع وبشدة، وكان لديه نشاط ملحوظ في مجال تنظيم العمل الاجتماعي للشباب أثناء المرحلة الثانوية. وقد اهتم بدراسة علم النفس.

وفي عام ١٩٢٥ حصل على درجة في الطب وتقابل مع "فرويد" وكانت نظرية "الفرد أدلر" Alfred Adler أكثر النظريات ولعاً عند فرانكل.

وفي عامي ١٩٢٨، ١٩٢٩ أسس "فرانكل" مراكز الإرشاد للمراهقين في فيينا وفي ست مدن أخرى.

وفي عام ١٩٣٠ حصل على درجة الدكتوراه في الطب، وفي غضون سنوات قليلة رقي إلى أستاذ مساعد. وفي عام ١٩٤٠ عمل "فرانكل" مديراً للقسم العصائبي في مستشفى روتشتشايلد بفيينا.

وفي أثناء هذه الفترة الزمنية، أنتج نسخته باللغة الإنجليزية "الدكتور والروح" The doctor and the soul.

وفي عام ١٩٤٢ تزوج "فرانكل" ولكن في سبتمبر من هذا العام تم اعتقاله وزوجته وأبوه وأمه وأخوه في معسكر في بوهيميا Bohemia، ولقد مات أبوه هناك من الجوع Starvation، وقتلت أمه وأخوه في اسكويتز Auschwitz عام ١٩٤٤، وماتت زوجته ١٩٤٥، فقط أخته "ستيلا" Stella بقيت على قيد الحياة، حيث دبرت أمرها للهجرة To emigrate إلى استراليا.

وفي أبريل عام ١٩٤٥ تحرر المعسكر الذي يوجد به "فرانكل" وعاد مرة أخرى إلى فيينا، وهناك اكتشف موت أفراد أسرته، وبالرغم من انكساره ووحشته الشديدة في هذا العام، إلا أنه استطاع أن يصبح مديراً لعيادة الأمراض العصبية بفيينا.

وأخيراً فقد استطاع أن يعيد كتابة ونشر مؤلفه: بحث الإنسان عن المعنى Man's Search for meaning، حيث قام ببيعه بأعداد كبيرة (٩ ملايين نسخة منها ٥ ملايين في الولايات المتحدة الأمريكية وحدها).

وفي عام ١٩٤٧ تزوج من "إلي" Eily وكان أكبر منها بكثير والتي شجعت على إعادة بناء نفسه في هذا العالم مرة أخرى.

وفي عام ١٩٤٨ حصل "فرانكل" على درجة الدكتوراه في الفلسفة، وفي نفس العام عمل أستاذاً مساعداً في الأعصاب والطب النفسي بجامعة فيينا.

وفي عام ١٩٦١ عمل أستاذاً زائراً بجامعة هارفارد. ومن عام ١٩٦٤ - ١٩٦٥ عمل أستاذاً زائراً في شيكاغو في مؤسسة الطب النفسي واستمر "فرانكل" بالعمل بجامعة فيينا حتى عام ١٩٩٠ حتى أصبح عمره ٨٥ عاماً.

وفي عام ١٩٩٢، قام أصدقائه وأعضاء أسرته بتأسيس معهد فيكتور فرانكل للأخلاق.

وفي عام ١٩٩٧ قد نشر آخر كتبه "بحث الإنسان عن المعنى المطلق (النهائي)" Man's search for ultimate meaning والذي بني على أساس ملخص رسالته في الدكتوراه.

ولقد أنجز ٣٢ كتاباً باسمه والتي تم ترجمتها بسبعة وعشرين لغة.

وفي ٢ سبتمبر عام ١٩٩٧ توفي "فرانكل" بسكتة قلبية عن عمر يناهز ٩٢ عاماً.

(Boeree, 2002)

الفصل الخامس

بعض نظريات الإرشاد والعلاج النفسي

- * مقدمة حول النظرية في الإرشاد النفسي
- * التحليل النفسي (سيجموند فرويد)
 - الإطار الفلسفي لنظرية فرويد
 - الغرائز
 - تركيب الشخصية عند فرويد
 - الشعور واللاشعور وما قبل الشعور
 - مراحل النمو النفسي الجنسي
 - ديناميات الشخصية وسوء التوافق
 - ميكانيزمات الدفاع
 - أساليب العلاج والتحليل النفسي
 - إسهامات فرويد من خلال التحليل النفسي
 - عيوب التحليل النفسي
- * العلاج المتمركز حول الحالة (كارول روجرز)
 - تصورات النظرية
 - قضايا النظرية
 - تصور النظرية في الشخصية
 - نظرية الشخص الأكثر فاعلية
 - العملية الإرشادية
 - الذات عند "روجرز"
 - مميزات النظرية
 - انتقادات وجهت لهذه النظرية

* العلاج السلوكي الانفعالي العقلاني (البرث اليس)

- لمحة تاريخية

- تصورات النظرية

- الأفكار غير العقلانية

- وجهة نظر " اليس " في ABC

- العملية الإرشادية

- استراتيجيات المعالج

- خطوات العلاج النفسي

- أهداف العلاج النفسي

- فوائد وأهمية هذا العلاج

- مآخذ على هذه النظرية

* التعلم الاجتماعي (جوليان روتر)

- مقدمة

- ماذا يعني التعلم الاجتماعي

- الفكرة الرئيسية لهذه النظرية

- مبادئ النظرية

- الموقف النفسي

- تقويم سلوك الفرد

- التوقعات المعممة

- وجهة الضبط

- طبيعة التعزيز

- السلوك غير المتوافق في هذه النظرية

- القيم التي يجب أن يلتزم بها المعالج

- المرض النفسي والعلاج

- التوقعات

- قيمة التعزيز

- خلاصة وتعقيب

❖ العلاج بالمعنى الوجودي (فيكتور فرانكل)

- التطور التاريخي
- طبيعة الشخص
- خصائص الوجود الإنساني عند "فرانكل"
- الإرشاد بالمعنى
- العلاج بالمعنى الوجودي
- أسس العلاج بالمعنى الوجودي
- طرق إيجاد المعنى
- العلاج بالمعنى والتحليل النفسي
- نواحي الاختلاف بين العلاج بالمعنى الوجودي والتحليل الوجودي
- الفراغ الوجودي والإحباط الوجودي
- عصاب القلق
- الوسواس القهري
- الاكتئاب
- الفصام
- فنيات العلاج بالمعنى الوجودي
- المقصد المتناقض
- صبر التفكير (تشتيت التفكير)
- الحوار السقراطي
- دور المعالج بالمعنى الوجودي
- خلاصة وتعقيب

مقدمة حول النظرية في الإرشاد النفسي

لا غنى للمرشد عن نظريات الإرشاد النفسي حيث يسترشد بها في عملية الإرشاد وذلك لأنها تعمل على تفسير الظاهرة من جوانبها المختلفة .

وهناك تعريفات مختلفة للنظرية ولكنها في النهاية تصب في معنى واحد وهو تفسير الظاهرة وتقديم خلاصة الملاحظة العملية .

" وتعرف النظرية عادة في القاموس على أنها عرض للمبادئ العامة المدعمة بالبيانات التي تقدم لتفسير الظاهرة . . . والنظرية تعطي مدى واسع من العلاقات "

(Shertzer & Stone, 1980, P.232)

وذكر " هينسن وآخرون ١٩٨٢ " عددًا من التعريفات النظرية على النحو التالي :
تعريف " ولمان " Wolman, 1973 بأن النظرية عبارة عن نظام يتألف من Composed بيانات إمبيريقية قد تم استخلاصها من الملاحظة أو من التجربة ومن خلال التفسيرات Interpretation ، وعند كل من استغلر وماتيني ١٩٦٨ أن النظرية عبارة عن نموذج حيث يقوم المنظر Theorist بمزج الخبرات الحقيقية بأفكار حول التفسير المعقول لهذه الخبرات بينما قام " هينسن وآخرون ١٩٨٢ " أنفسهم بتعريف النظرية على أنها تقوم بتفسير الأحداث والتي تكون مفيدة عندما تصل إلى المدى الذي تؤثر فيه على السلوك ، ومن الأفضل أن تكون واضحة ومحددة Explicit بدلاً من أن تكون مفهومة ضمناً Implicit

(Hensen et al, 1982, PP. 4-15)

وعند " باترسون " فإن النظرية المنظمة لها خصائص معينة : الأولى أن هناك مجموعة من التعليمات التي توضح قضايا الميدان المعين الذي تتصل به النظرية ، وهذه التعليمات ينبغي أن تكون مترابطة ومنسجمة داخلياً فيما بينها والعلاقات بينها محددة ، والثانية هناك مجموعة من التعريفات والمصطلحات التي تشتمل عليها النظرية وهذه التعريفات تقرب المفاهيم من المادة العلمية التي تؤدي إليها الملاحظة ، وبالتالي تجعل من الممكن دراسة هذه المفاهيم خلال البحث والتجربة ، ويساعد شرح التعميمات والتعاريف على صياغة الفروض ، والفروض بالضرورة تنبؤات بما يمكن الحصول عليه فيما لو صدقت النظرية ، وذلك يعني أن صياغة

العميمات وعمل التعاريف يقتضي أن هناك شيئاً ما أو أشياء تعتبر حقائق والفروض هي التي تشرح في صورة يمكن اختيارها هذه الأشياء أو هذه الحقائق .

(باترسون، ١٩٩٢، ص ١١)

ولقد استعرض كل من " هول وليندزي " نقاطاً عديدة حول ما هي النظرية؟ حيث ذكرنا " أن النظرية توجد في مقابل الحقيقة، فالنظرية فرض لم يتأيد بعد أو تأمل حول الواقع لم يتأكد بصورة تقطع بصحته وعندما تتأيد النظرية تصبح حقيقة " .

(هول وليندزي، ١٩٦٩، ص ٢٤)

ولقد أورد "صالح ١٩٨٥ " عدداً من التعريفات حول هذا الموضوع مثل تعريف "بير ١٩٥٧" Pepper للنظرية بأنها حُرُف أو اصطلاح إنساني يستعمل في حفظ الحقائق بشكل منظم، كما عرف "مكاب ١٩٥٨ McCabbe" النظرية بأنها تنظيم مؤقت للحوادث، وعند "بينكسي وببيسكي" ١٩٥٤ أن النظرية علم ممكن ويمكن إثباته مرة أخرى .

(صالح، ١٩٨٥، ص ١٠٨)

وعند "فاخر عاقل ١٩٨٢" أن النظرية تنبؤ وأنها تعميم، إنها فقرة في المجهول تعبر عما هو كائن وعما سوف يكون، وهي بعد هذا وذاك بداية لعمل جدي دؤوب ومعرفة حقّة وفهم لهذا الكون وقوانينه .

كما تناول كل من "استفلر وماثيني Steffler & Matheny" عدداً من المعايير التي تحكم من خلالها على النظرية:

أولاً: أن النظرية الجيدة يجب أن تكون واضحة ويمكن فهمها وتحتوي على مبادئ عامة لا تتناقض مع نفسها .

ثانياً: أن النظرية الجيدة هي التي تكون شاملة Comprehensive حيث تشرح النظرية معظم الظواهر، والنظرية التي تشرح معظم الظواهر أفضل من النظرية التي تشرح ظاهرة واحدة .

ثالثاً: أن النظرية الجيدة هي النظرية الصريحة Explicit حيث يكون الضبط صادقاً في عباراته وعلاقاته، ويمكن أن يقاس بالثواب والعقاب .

رابعاً: يجب أن تكون النظرية الجيدة اقتصادية Parsimonious حيث توضح البيانات ببساطة ووضوح دون انحرافات غير ضرورية Deviations .

وأخيراً فإن النظرية الجيدة يتولد عنها بحث مفيد .

(Shertzer & Stone, 1980, P.233)

وأما عن الوظائف التي تؤديها النظرية فقد تعددت بشكل واضح، وقد تختلف هذه الوظائف من باحث إلى آخر، ولكن في النهاية كلها وظائف يجب أن تؤديها النظرية الجيدة. فعند كل من "هول وليندزي" أن وظائف النظرية يمكن تلخيصها على النحو التالي:

الوظيفة الأولى: أنها تؤدي إلى جمع أو ملاحظة علاقات تجريبية ذات صلة أو ذات أهمية لم تلاحظ بعد، ويجب أن تؤدي النظرية إلى اتساع منظم للمعرفة المتصلة بالظواهر ذات الأهمية....

الوظيفة الثانية: وهي أن تسمح بإدخال النتائج التجريبية المعروفة في إطار يتسم بالتناسق المنطقي والبساطة المعقولة....

الوظيفة الثالثة: هي الحيلولة دون انهيار الباحث تحت وطأة التعقيد البالغ للوقائع الطبيعية أو المعيارية. إن النظرية أشبه بمجموعة من "الغمميات" تخبر من يرتديها أنه ليس من الضروري بالنسبة له أن يشغل باله بجميع جوانب الواقعة التي يدرسها.

(هول وليندزي، ١٩٦٩، ص ٢٨-٢٩)

ولقد عرض كل من "شيرتزر وستون ١٩٨٠" عدداً من الوظائف الهامة للنظرية منها:

أولاً: أن النظرية طريق مفيد لتلخيص الحقائق.

ثانياً: فهي تقدم شرحاً للظواهر المعقدة.

ثالثاً: أنها تكون بمثابة منبئ Predictor حيث تسمح لمن يتنبأ بما سوف يحدث تحت ظروف معينة...، ورابعاً: أنها توجيهات للبحث وغالباً ما تعطي أساسيات تحديد الخطوات القادمة في جمع الحقائق.

(Shertzer & Stone, 1980, P233)

كما أشار "سوثرن" Southern إلى أن القيمة الاجتماعية (النافعة) للنظرية تتمثل في كونها تملأنا بالإطار المرجعي لتنظيم الملاحظات الإكلينيكية وخدمة العملاء.

(Southern, 1984, P. 41)

والنظرية النفسية ينبغي أن تتجمع فيها أمور ثلاثة:

أ) أن تجمع أكبر قدر من الوقائع والأحداث النفسية.

ب) أن تكشف علاقات بين تلك المواقف والظواهر.

ج) أن تساعد على الضبط المتوازن مع إمكانية التنبؤ الدقيق ولو نسبياً.

في ضوء ما تقدم نلرك الأهمية العلمية في وجود نظرية علمية لتفسير السلوك الإنساني السوي وغير السوي، كما نلرك الأهمية العلمية الإرشادية في وجود تلك النظرية التي تساعد على تقديم السلوك وطريقة تعديله في دوافعه ومظاهره وغاياته.

(الهاشمي، ١٩٨٦، ص ٤٧)

◆ التحليل النفسي Psychoanalytic

(هيجمنز فرويد)

- الإطار الفلسفي لنظرية فرويد
- التركيب الشخصية عند فرويد
- الغرائز
- الشعور واللاشعور وما قبل الشعور
- مراحل النمو النفسي الجنسي
- ديناميات الشخصية وسوء التوافق
- ميكانيزمات الدفاع
- أساليب العلاج والتحليل النفسي
- إسهامات فرويد من خلال التحليل النفسي
- عيوب التحليل النفسي

تعتبر نظرية التحليل النفسي، من أقدم النظريات النفسية والتي أحدثت جدلاً كبيراً. ويعتبر "فرويد" المؤسس الرئيسي لحركة التحليل النفسي التي من روادها: أدلر Alder، وسوليفان Sullivan وهورني Horny وغيرهم.

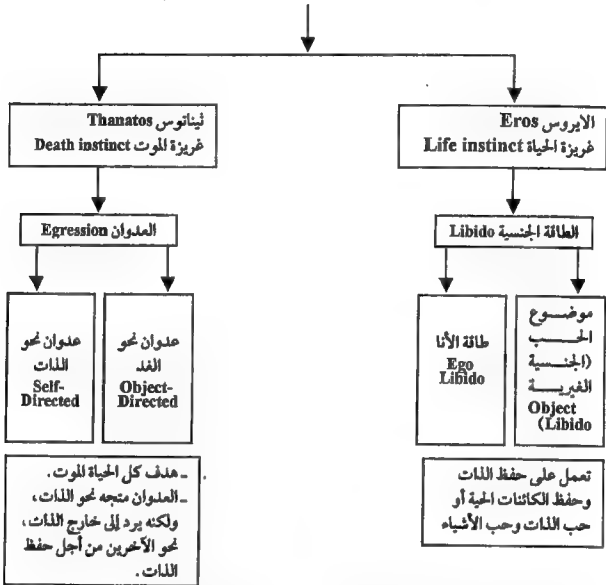
الإطار الفلسفي لنظرية فرويد:

إن خلفية "فرويد" توصف بأنها خلفية بيولوجية، نتيجة لدراساته في هذا المجال، وخبر دليل على ذلك، ما أنتجه من نظريات حول الغرائز.

الغرائز: The instincts

تنطوي الغرائز على طاقة نفسية تعبر عن انتقال وتحول في الطاقة البدنية إلى طاقة نفسية. والغرائز تثير السلوك بل وتوجهه، وهدف السلوك هو إشباع الحاجات، والهدف الذي يحقق إشباع الحاجات مرتبط بالغرائز. والحاجات تسبب التوتر، والسلوك موجه نحو تخفيف التوتر، والتوتر غير مريح وتخفيفه أمر مريح.

تتكون الغرائز من مجموعتين على النحو التالي



تركيب الشخصية عند فرويد: The structure of the personality

تتألف الشخصية من ثلاثة أجهزة رئيسية هي: الهو والأنا والأعلى، وحينما تعمل متعاونة تيسر لصاحبها سبل التفاعل مع البيئة على نحو مرضي حيث يتم إشباع حاجاته الأساسية ورغباته، أما إذا تنافرت وتشاحت هذه الأجهزة، ساء توافق الفرد وقل رضاه عن نفسه وعن العالم ونقصت كفايته.

الهو: The Id

يولد الطفل مزوداً به، يتكون من كل ما هو موروث أو خلقي، ويشمل تلك الغرائز التي تقدم الطاقة التي تعمل بها الأنظمة الأخرى.

وهو مستودع الغرائز مثل غريزة اللذة والحياة والموت وهذه الغرائز كلها تعمل تحت سيطرة الهو. ووظيفتها مساعدة الفرد على الراحة. "وتعمل ألهو على تحقيق الرغبات دون الاهتمام بالقيم أو العادات والأعراف أو بما هو خير أو شر ولا يحكمها المنطق".

(بارتسون، ١٩٩١، ص ١٥٢)

الأنا: The Ego

تنمو الأنا خلال مرحلة الرضاعة حيث يتفصل عن الهو نتيجة للضغوط التي يفرضها الواقع على الفرد.

"وهو يمثل مركز الشعور والإدراك الحسي الخارجي والداخلي والعمليات العقلية، والمشرّف على الحركة والإدارة والتكفل بالدفاع عن الشخصية وتوافقها وحل الصراع بين مطالب الهو وبين مطالب الأنا الأعلى وبين الواقع، وكذلك محرك منفذ للشخصية ويعمل في ضوء مبدأ الواقع من أجل حفظ وتحقيق الذات والتوافق الاجتماعي".

(زهران، ١٩٨٠، ص ١١١)

كما تهدف الأنا إلى التوسط بين مبدأ اللذة الذي تعمل الهو بمقتضاه وبين العالم الخارجي، أي أنها تعمل على أساس مبدأ الواقع. "كما أن صراعاته تقع تحت ضغوط الأنا الأعلى، وخاصة عندما يضعف أمام رغبات الهو المرفوضة، ولتحقيق ذلك يعمل على تأجيل الإشباع عند الحاجة، وقد يعمل من خلال ميكانيزمات الدفاع لحل الصراع بين حاجات الهو ومتطلبات الواقع وقيم الأنا الأعلى".

(الفامدي، أرب سيكولوجي)

الأنا الأعلى: The super Ego

تنمو الأنا الأعلى في نهاية المرحلة الأوديبية وذلك نتيجة التوحد مع الوالد من نفس الجنس.

والأنا الأعلى هو جزء من الأنا الذي جمع تقاليد ومعايير المجتمع وهو الذي اختزن المعايير الأخلاقية من الوالدين منذ الطفولة المبكرة، كما يشمل تأثيرات أخرى غير والديه مثل مثاليات الشخص نفسه، ويتفرع منها ضمير الشخص نفسه، والأنا المثالية.

ويعمل الأنا الأعلى على كبح اندفاعات الهو وخاصة الجنسية والعدوانية، وإقناع الأنا باستبدال الأهداف الأخلاقية بأهداف واقعية والعمل من أجل الاجتهاد وصولاً إلى طريقة الكمال.

الشعور واللاشعور وما قبل الشعور:

١- الشعور Consciousness : أطلق عليه " يونج " الجزء الواعي من العقل ، ويشمل الجزء الأكبر من الأنا حيث يمثل العمليات العقلية الواعية باستثناء حدوث ميكانزمات الدفاع .

٢- ما قبل الشعور Sub-Consciousness : فهو يحتوي على ما هو كامن وليس في الشعور ولكنه متاح ويسهل استدعاؤه إلى الشعور مثل الذكريات .

(زهران، ١٩٨٠ ، ص ١١٣)

٣- اللاشعور Unconsciousness : يرجع الفضل في اكتشاف اللاشعور إلى " فرويد " ويمثل الأثر الأكبر في تحديد سلوك الإنسان ، فالفرد لا يكون واعياً بالنشاط العقلي الذي يحدث في هذا الجزء من العقل ، كما لا يستطيع أن يستحضره إلى الشعور ، بل إن الفرد يقاوم - دون أن يدري - استحضاره إلى الشعور .

وترجع أهمية المشاعر اللاشعورية عند " فرويد " إلى أنها تسمى دوماً إلى التعبير عن نفسها والظهور في الشعور ولابد للمرء من بذل طاقة ليبقيها في اللاشعور ، وهكذا فإن الإنسان في حالة صراع داخلي لا يعي به .

(القاضي وآخرون، ١٩٨١ ، ص ١٤٧)

مراحل النمو النفسي الجنسي:

يمكن توضيح هذه المراحل كما يلي :

المراحل العمرية	المرحلة النفسية	المنطقة الشبقية	خصائص النمو
السنة الأولى	الفمية The oral stage	الفم	<ul style="list-style-type: none"> • تمثل مصدراً أولياً للذة الرضيع، وتبدأ مع مص "اللبن". • تولد الهوى مع الطفل مزوداً بطاقات فريزية.
السنة الثانية	الشرجية Anal stage	الشرج	<ul style="list-style-type: none"> • تنمو عمليات التفريغ وكذلك المضادة للتفريغ أي نحو الوظائف الخاصة بعملية الإخراج والتي تقود الطفل إلى الخبرات الأولى بعملية الضبط الخارجي للدوافع الفريزية والتي تتضمن تأجيل اللذة أو الراحة المترتبة على التخلص من الفضلات وتخفيف التوترات الناشئة من عدم التفريغ.
من 3-5 سنوات	المرحلة الأوديسية The phallic stage	الأعضاء الجنسية والجسم بشكل عام	<ul style="list-style-type: none"> • تنمو المشاعر الجنسية والعداونية ذات الصلة بالأعضاء التناسلية. • تظهر عقدة "أوديب" وعقدة "الكتر" The Oedipus complex and Electra complex. • يتميز نحو الذكورة من نحو الأنوثة. • عملية التوحد مع الأب بالنسبة للولد، ومع الأم بالنسبة للفتاة، ونحو الأنا الأعلى.
من 6 سنوات حتى نهاية الطفولة	الكمون Latency stage	كمون	<ul style="list-style-type: none"> • كبت الدوافع الجنسية. • يحدث الإعلاء للدوافع الجنسية. • يميل الفرد إلى النمو المعرفي والاستطلاع.
المراهقة	المراهقة Adolescence المرحلة التناسلية Genital stage	الأعضاء الجنسية والجسم	<ul style="list-style-type: none"> • يتم التضييق الجنسي تركيزاً ووظيفية. • يبدأ المراهق في حب الجنس الآخر. • ينمو التطلع الجنسي والتطبيع الاجتماعي. • تنمو الأنشطة الجماعية. • الإعداد للزواج. • التخطيط المهني. • تكوين أسرة. • يتحول الشخص من طفل باحث من اللذة إلى كبير ناضج واجتماعي....

ديناميات الشخصية وسوء التوافق: Personality Dynamics and

Maladjustment أثناء تقدم الإنسان من مرحلة عمرية إلى أخرى، نجد مصطلح بأخلاقيات المجتمع وقيمه عندما يحاول إشباع دوافعه الفريزية. ويذكر "بارسو" أن هناك

أربعة مصادر للتوترات وهي :

- ١ . عمليات النمو الفسيولوجي .
- ٢ . الإحباطات .
- ٣ . الصراعات .
- ٤ . المخاوف .

(باترسون، ١٩٩١، ص١٥٦)

ويعتلم الفرد بعض الطرق التي تخفف من هذه التوترات قد يكون بعضها سوي، والبعض الآخر غير سوي .

وتشمل عمليات ضبط التوترات أو التعامل معها ما يلي :

♦ التوحيد Identification :

عبارة عن تجميع خصائص شخص آخر داخل الذات (تشكيل سلوك شخص ما طبقاً لسلوك شخص آخر في داخل الذات)، ويتوحد الطفل أول الأمر مع والديه .

♦ النقل أو الإزاحة أو الاستبدال Displacement :

وتمثل عملية إعادة توجيه الطاقة من هدف إلى آخر ، أو بعبارة أخرى ، عبارة عن تحول الطاقة من موضوعها الأصلي غير الممكن الوصول إليه إلى آخر شبيه به (حتى يتحقق اختيار موضوع يخفف التوتر)، ويظل الإنسان يبحث عن طرق أفضل للتنفيس عن الطاقة، وهذا يفسر سعي الإنسان الدائم وتنوع سلوكه .

مثال : الغضب تجاه شخص آخر - قد ينتقل أو يستبدل إلى شيء آخر مثل مكتب ويتم ضربه .

♦ الإحلاء أو التعلف Sublimation :

حيث يعبد الإنسان من التعبير عن دوافعه الأولية حتى تتفق مع القيم السلوكية المقبولة اجتماعياً .

" والإحلاء لا يؤدي إلى تحقيق إشباع كامل ولكنه يخلف بعض الرواسب من التوتر مثل العصبية أو عدم الاستقرار الذي يعتبر ثمنًا تدفعه الكائنات الإنسانية من أجل المدنية والتحضر " .

(باترسون، ١٩٩٠، ص١٥٦)

◆ القلق Anxiety:

يرى "باترسون" بوجود ثلاثة أنواع من القلق:

- قلق حقيقي: وهو الناتج عن مخاطر حقيقية في العالم الخارجي للإنسان.
- قلق أخلاقي: وهو عبارة عن خوف من الضمير وينتج عن صراع مع الأنا الأعلى.
- قلق عصبي: ناتج عن الخوف من فقدان السيطرة على الدوافع الغريزية الخاصة بالهوى، وينطوي ذلك على الخوف من العقاب الذي سوف يترتب على ذلك.

(باترسون، ١٩٩٠، ١٥٧)

وتكمن الخطورة عندما لا يستطيع الفرد تجنب القلق أو محاولة التعامل معه بذكاء، فينتج عن ذلك كم من الألم الشديد. والأنا إذا لم تستطع التعامل مع القلق، فإنها تلجأ إلى أساليب وطرق دفاعية مثل "ميكانزمات الدفاع" وقد أشار "فرويد" إلى أن الكبت هو نتيجة للقلق.

◆ ميكانزمات الدفاع Defense Mechanisms:

يستعين الأنا بالحيل الدفاعية عندما يواجه مطلب غريزي يعرضه للخطر، وهي لا شعورية، ومن بين هذه الحيل الدفاعية ما يلي:

◆ الكبت Repression:

الكبت عبارة عن حيلة دفاعية يستخدمها الأنا لمنع الأفكار المثيرة للقلق للوصول إلى الشعور.

وهذا الكبت للموضوع لا يستمر، ولكن يمكن السماح له بالظهور على ساحة الشعور عندما لم يعد يؤثر فيها بالسلب أو عندما تكون الأنا قد قوت لاستقبال هذا الموضوع.

مثال: فالطفل الذي يكتسب دوافعه الجنسية، قد يجد عند وصوله إلى مرحلة البلوغ أن "الأنا" لديه قد قوت بحيث أصبحت قادرة على معالجة هذه الدوافع وعندئذ يرفع الكبت.

(القاضي وآخرون، ١٩٨١، ص ١٥٨)

◆ التثبيت Fixation:

يمر الإنسان عبر حياته من مرحلة إلى أخرى وبصورة طبيعية، ولكنه قد يتوقف عند مرحلة بعينها ويتمسك بخصائصها، ويخاف أن يعبر المرحلة التي تليها، لأنه قد يجد هذه

الخصائص التي توقيف عندها تحقق له إشباعاته، فيتم تثبيتته على هذه المرحلة. مثال: عندما نجد طفلاً في الثامنة من عمره وهو يمص أصابعه ويمجد في ذلك راحة، فهو يخاف أن يعبر المرحلة التي تليها خوفاً من العجز في تحقيق ومجاراة خصائص المرحلة الجديدة.

♦ التراجع Regression :

النكوص هو عودة إلى الوراء، عودة من مرحلة لاحقة إلى مرحلة سابقة، كان قد تم التثبيت عليها. ويحدث هذا عندما يتعرض الطفل لموقف خطير يشعر فيه بفقدان الحب.

مثال: قد يرجع الطفل إلى مرحلة سابقة ويتبول لا إرادياً عندما يولد في الأسرة طفلاً جديداً حيث تتحول اهتمامات الجميع إلى هذا الجديد.

♦ تشكل الفعل Reaction formation :

هو دفاع ضد ما يعكر صفو الأنا، حيث يتم استبدال الدافع المثير للكرهية إلى نقيضه، فتكون الكراهية في اللاشعور ويكون الحب هو القناع الذي يخفيها.

"ومن الأمثلة الدالة على التكوين العكسي، خشونة بعض الرجال البالغ فيها خوفاً من ظهور إشارات الطراوة في تكوينهم... والمسايرة الزائدة لقواعد المجتمع ونظمه التي قد تكون قناعاً يخفي دوافع التمرد والعداء". (جابر، ١٩٨٦، ص ٣٨)

♦ الإسقاط Projection :

عبارة عن إنكار صفة معينة في الفرد، وإضفاء هذه الصفة إلى شخص آخر. وهو عملية إزاحة جزء من صفاتنا من داخلنا إلى البيئة الخارجية، أي نسقط ما بداخلنا من مشاعر مثيرة إلى الآخرين.

"والإسقاط هو الميكانيزم المفضل لدى هؤلاء الذين يحاولون توسيع أو تدعيم احترامهم بنفسهم، فالفرد لا يحاول فحسب أن يبدو في صورة حسنة، بل يحاول في نفس الوقت أن يحيط من شأن الآخرين، فهو يرفع من شأنه على حساب الآخرين". (القاضي وآخرون، ١٩٨١، ص ١٥٩)

♦ التبرير Rationalization :

تقدم الأنا تفسيراً منطقياً (منطق أعوج) لسلوك الفرد من أجل احترام ذاته.

" وإذا لم نستطع بلوغ المنب الجيد وقطف الثمار نقول إنه حصرم، ومن أمثلة التبريرات: أنى تأخرت لأن ساعة التنبيه لم تدق، وأنا أدخن لأن الناس يدخنون ".
(جابر، ١٩٨٦، ص ٣٩)

أساليب العلاج والتطبيق النفسي:

استخدم التحليل النفسي بعض الأساليب العلاجية نذكر منها ما يلي:

أولاً: التناهي الحر Free Association:

إطلاق العنان بحرية لأفكار العميل وخوابره وانجذاماته ورغباته وإحساساته تسترسل من تلقاء نفسها دون تخطيط ودون اختبار وتحفظ... وعلى حد تعبير " فرويد " نفسه، يكون المريض كالجالس بجوار شباك قطار يصف لشخص يجلس خلفه المناظر المتغيرة المتلاحقة التي يراها بأمانة ذاكرة أي شيء وكل شيء ".
(زهران، ١٩٧٧، ص ٢٣٨)

وقد أشار " باترسون " إلى أن القاعلة الأساسية في التحليل النفسي هي أن ينغمس المريض في عملية التداخي الحر، أي أن يترك عقله ينطلق ثم ينطق بكل ما يأتي إليه أو يخطر على باله سواء أكان موضع موافقة أو معارضة وسواء أكان ذا معنى أو لا معنى له.

ومع أن ما يقدمه المريض قد لا يبدو فيه ترابط ولا تجمعه علاقة، فإن كل تداع مرتبط بسابقه بطريقة ما ذات معنى كامل في سلسلة متصلة الحلقات، وقد يحدث تراجع أو تحول مواقع، ولكن السلسلة تكشف الحياة العقلية للمريض والتنظيم الحالي لعقله.
(باترسون، ١٩٩٠، ص ١٦٣)

ويكون دور المعالج محاولة سماع كل صغيرة وكبيرة حتى يتمكن من فهم ما لدى العميل من معاناة وذلك من أجل إمكانية اختيار الوقت المناسب لعملية ما يقوله العميل ".
(الزيود، ١٩٩٨، ص ٣٧)

ويقوم هذا الأسلوب على ثلاث مسلمات أساسية هي:

١. أن كل ما نقوله أو نفعله له معنى، ليس ذلك فحسب بل يتصل بكل شيء آخر قلناه وفعلناه.

٢. أن المادة اللاشعورية يمكن استدعاؤها بحيث نعيها على نحو له معنى بتشجيع التعبير الحر عن أفكارنا عندما يتم ذلك.

٣. أن المادة اللاشعورية تؤثر في سلوكنا.

(جابر، ١٩٨٦، ص ٤٥)

ثالثاً: التحويل Transference :

يتخذ المعالج من العميل في بداية الأمر موقعاً محايداً لا يتأثر فيه بانفعالات معينة أو ينحرف إلى عاطفة.

ولقد أشار "فرويد" من خلال تجاربه بأن العميل قد يتأرجح حباً أو كرهاً في فترات معينة بالنسبة للمعالج. وعلى هذا الأساس فقد أوضح "فرويد" أن المعالج صاحب خبرة ويجب أن يكون حذراً ومحيلاً.

وقد يسقط العميل انفعالاته ومشاعره الخاصة على المعالج، والذي أسماه "فرويد" التحويل.

وقد أشار "باترسون" إلى وجود ثلاثة أنواع من التحويل:

١. التحويل الإيجابي، ويتسم بالحب والإعجاب.
٢. التحويل السلبي، ويتسم بالكراهية والنفور.
٣. التحويل المختلط، وهو الذي يجمع بين النوعين السابقين من التحويل مثل ما يكتبه الطفل لوالديه.

ومن خلال عملية التحويل يستطيع المحلل أن يكون فكرة واضحة عن النمط السلوكي في حياة العميل، وإذا حدثت الثقة بين المعالج والعميل فإنها تؤدي إلى عملية تقليل من أعراض القلق وتظهر بوادر وعلامات الصحة النفسية على العميل وتسمى هذه الحالة بعلاج التحويل.

(الفرويد، ١٩٩٨، ص ٣٨)

ثالثاً: المقاومة Resistance :

هي محاولة العميل للمقاومة الشديدة بهدف عدم ظهور المكبوتات، وهي مقاومة لا شعورية، وتمثل قوة من جانب العميل لإجهاض عملية العلاج دون أن يدري.

وقد لاحظ "فرويد" أثناء عملية التداعي الحر من جانب العميل، أنه عندما يشعر أنه وصل في استرساله إلى نقطة حساسة في حياته، قد يتوقف ويقاوم التداعي الحر.

ومن الجدير بالذكر أن للمعالج (أو المحلل) يقدم تفسيراً للمكبوتات اللاشعورية للعميل وهي في حد ذاتها التي حرص كل الحرص على عدم ظهورها على مسرح الشعور عن طريق المقاومة وغيرها. وقد يشعر بالخلج أو الذنب، عندما يكشف له "المعالج" بعضاً من هذه

المكبوتات وقد تمس حياة أسرته أو تعري شخصيته وخاصة النواحي الجنسية منها، مما يجعل العميل غير متحمس لمواصلة الجلسات وقد يعتذر عنها، وهنا دور هام للمعالج كي ينتج في إقناع العميل في مواصلة الجلسات والعلاج.

بايكا: تحليل الأحلام Dream Analysis:

تتمثل وظيفة الأنا الشعورية عند النوم، ومن ثم فقد تخفي رقابة الأنا على الهو أو على اللاشعور، ومن هنا قد يتسرب جزء من المخزون من الهو إلى ساحة الشعور.

ومن هنا يمكن تحليل الأحلام للوصول إلى أعماق اللاشعور وأسراره.

وقد اعتبر " فرويد " الأحلام بمثابة نافذة تطلت على عالم الأسرار لدى الإنسان، وهو مخزون مكبوت لديه القدرة على الحركة والنشاط ورغبة منه إلى الوصول للإشباع.

" ويذكر " فرويد " أن تفسير الأحلام هو الطريق الملكي لمعرفة الأنشطة اللاشعورية داخل العقل " .
(باترسون، ١٩٩٠، ص ١٦٤)

" إن تحليل الأحلام يعتبر وسيلة مساعدة في عملية التداوي الحر، حيث يتمكن المعالج من استعمال المواد التي وردت في الحكم كوسيلة لاستدعاء نقاط معينة مما يوضح مختلف النشاط النفسي " .
(زهران، ١٩٧٧، ص ٢٤٧)

ويرى " فرويد " أن الأحلام تتكون من منيعين هما:

للمنيع الثاني	للمنيع الأول
قد تكون جزءاً من الأنا قد ركن مؤقتاً، حتى وجد أثناء النوم من يشجعه على التواجد بالأنا.	رغبات مكبوتة ومختزنة في اللاشعور، تتسرب أثناء النوم. وهذه الرغبات قد كبنت لصدامها مع عادات المجتمع.

والأحلام نوعان:

أ - حلم يستطيع المريض تذكره، وتذكر محتوياته وعناصره.

ب - حلم غير واضح في المحتوى، وعلى المعالج أن يكشف مثل هذه الأحلام.

(زبيد، ١٩٩٨، ص ٣٩)

"ويناء على تحليل "فرويد" للأحلام، انتهى إلى نظريته القائلة بأن وظيفة الحلم هي إشباع الرغبات المكبوتة وتعبير عن محتويات العقل الإنساني البدائية.

وينشأ الحلم بعملية أولية، ذلك أن "الأنا" تصبح أثناء النوم ضعيفة نسبياً وتحاول النزعات والأفكار اللاشعورية أن تعبر عن نفسها، ولكن الأنا تستطيع أن تخفي هذه المادة، وهذا هو السبب في أن الرغبة التي يعبر عنها الحلم لا تكون واضحة دائماً على نحو مباشر، وفي تفسير الحلم وتحليله عمل صعب". (جابر، ١٩٨٦، ص ٤٨)

خلاصة: التفسير Interpretation:

تقوم عملية التفسير على قاعدة أن ما يقوله المريض ويستمر في سرده يخفي وراءه كثيراً من المعاني الكامنة، وعلى المحلل أن يفسر هذه المعاني.

والمحلل يفسر هذه المعاني على أساس معرفته بحالة المريض النفسية عن طريق عدد من الجلسات التحليلية.

ويجب أن يكون "المحلل" دقيقاً في تفسيراته لدوافع المريض، حتى يقتنع بها ومن ثم يثق في المحلل.

أهداف عملية التفسير:

- إحداث تغيير في سلوكيات المريض.
- تحويل الرغبات المكبوتة والحاجات اللاشعورية إلى مسرح الشعور كي يتعرف عليها المريض.
- توسيع إدراكات المريض وكذلك درجة استبصاره، مما يساعده على حل مشكلاته.
- محاولة التغلب على المقاومة التي يبديها المريض.
- يشعر المعالج بأنه قد قدم شيئاً ما يريح المريض.

ويذكر "باترسون" بأن توقيت عملية التفسير هام جداً فالتفسيرات غير الناضجة تلقى مقاومة، والمادة المراد تفسيرها يفضل أن تكون في منطقة ما قبل الشعور، والمريض يجب أن يكون على وشك الاستبصار وذلك من أجل أن يكون التفسير فعالاً.

(باترسون، ١٩٩٠، ص ١٦٥)

إسهامات "فرويد" في خلال التطبيق:

- اكتشاف خبرات الطفولة ومدى تأثيرها على المراحل التالية من النمو.

- وضع نظرية في الشخصية أرجع خصائصها إلى مرحلة الطفولة .
- اكتشافه للعمليات اللاشعورية .
- تطويره للتداعي الحر .
- اكتشافه لنظرية التحول وتحذير المحللين تجاهها .
- دراسة الحالات الفردية وتحليلها .
- تركيزه على أسباب المرض وليس أعراضه فحسب .
- محاولته تحرير الفرد من دوافعه الكامنة بأساليب مختلفة .

عيوب التحليل النفسي:

- مبالغة " فرويد " في الجانب البيولوجي والتركيز على النمو الجنسي مما أدى إلى وقوع خلاف بينه وبين زملائه وطلابه .
- إهمال الجانب الاجتماعي للنمو والعلاقات الاجتماعية بين الأبناء والآباء أثناء الطفولة .
- تعميم النتائج معتمداً على الحالات التي درسها في أثينا متجاهلاً الفروق الثقافية والاجتماعية والزمنية .
- البعد عن المنهج العلمي في إدارة حالاته وتفسيراتها .
- يحتاج هذا الأسلوب من العلاج إلى وقت طويل وجهد شاق وخبرة عالية .

العلاوة المتمركزة حول الحالة

(كامل ووجوه)

- تصورات النظرية
- قضايا النظرية
- تصور النظرية في الشخصية
- نظرية الشخص الأكثر فاعلية
- العملية الإرشادية
- العلاقة الإرشادية
- الذات عند روجرز
- مميزات النظرية
- انتقادات وجهت لهذه النظرية

يطلق على هذا الأسلوب العلاجي، الإرشاد غير الموجه Non directive Counseling ولكنه الآن يسمى بالإرشاد المتمركز حول المسترشد Client centered counseling وهو خير تعبير لمؤسسه "كارل رانسوم روجرز" Carl Ransom Rogers.

تصورات هذه النظرية:

١. وتتلخص التصورات الرئيسية المكونة لنظرية " روجرز " فيما يلي:
١. الكائن العضوي: Organism وهو الفرد بكيته.
٢. المجال الظاهري: Phenomenal وهو مجموع الخبرة.
٣. الذات وهي الجزء المتميز من المجال الظاهري وتتكون من نمط للدراكات والقيم الشعورية بالنسبة بـ " أنا " وضمير التكلم (Me Or I).

ويملك الكائن الخصائص الآتية:

- أ - أنه يستجيب ككل منظم للمجال الظاهري حيث يشبع حاجاته.
- ب - أن له دافعا أساسيا واحداً وهو أن يحقق وأن يصون وأن يميز ذاته.
- ج - أنه قد يرمز إلى خبراته بحيث تصبح شعورية، أو قد ينكر عليها الرمز بحيث تظل لا شعورية أو قد يتجاهلها كلية.

الذات وهي المفهوم المركزي في نظرية " روجرز " عن الشخصية فلها خصائص عديدة منها:

- أ - أنها تنمو من تفاعل الكائن مع البيئة.

- ب - أنها تمتص قيم الآخرين وتدرجها بطريقة مشوهة .
 ج - تنزع الذات إلى الاتساق .
 د - يسلك الكائن بأساليب تتسق مع الذات .
 هـ - الخبرات التي لا تتسق مع الذات تدرك بوصفها تهديدات .
 و - قد تتغير الذات نتيجة النضج والتعلم .
 (هول ولندزي، ١٩٦٩ ، ص ٦١٢)

ولقد اختلف " روجرز " مع " يونج " من حيث ارتباط مفهوم الذات باللاشعور الذي يضم عواطف الفرد وأحاسيسه واتفق مع " كورت ليفن " Lewin و " هل " Hull و " لندزي " Lindzey من حيث النظرة الكلية التي يحملها الفرد من خلال خبرته الماضية والحاضرة والمستقبلية ، واتفق مع " وليام جيمس " William James على أن الذات سلسلة الأفكار المستمرة لدى الفرد وتكون شخصيته وهي التي تكون نظرتة للحياة .
 (أبرويطة ، ١٩٨٨ ، ص ٩١)

القضايا التي يحيطها " روجرز "

لقد أبرز " روجرز " طبيعة المفهومات وعلاقاتها المتداخلة في سلسلة من تسع عشرة قضية والتي قلمها في كتابه " العلاج المتمركز حول العميل عام ١٩٥١ " وهذه القضايا على النحو التالي :

- ١ . يوجد كل فرد في عالم من الخبرة دائم التغير وهو مركزه هذا العالم .
- ٢ . يستجيب الكائن للمجال كما يجبره ويدركه ، وهذا المجال الإدراكي هو " واقع " بالنسبة للفرد .
- ٣ . يستجيب الكائن الحي إلى المجال الظاهري ككل منظم .
- ٤ . للكائن الحي نزعة Tendency واحدة أساسية هي تحقيق الذات والمحافظة عليها .
- ٥ . السلوك في أساسه محاولة موجهة نحو هدف هو إشباع الحاجات التي يجبرها الكائن الحي في مجاله كما يدركه .
- ٦ . يصاحب الانفعال السلوك الموجه نحو هدف ، ويسهل له مهمته بوجه عام ، فترتبط نوع الانفعال بتلك النواحي من السلوك التي تجذب في الطلب ، وذلك مقابل النواحي الاستهلاكية للسلوك ، كما ترتبط شلته بمدى الأهمية المدركة للسلوك في الحفاظ على الكائن الحي وتدعيمه .
- ٧ . إن أحسن طريقة لفهم السلوك هي من خلال الإطار المرجعي الداخلي للفرد نفسه .

- ٨ . يتميز جزء من المجال الإدراكي بالتدرج ليكون الذات .
- ٩ . نتيجة التفاعل مع البيئة ومع الأحكام التقويمية للأخريين بشكل خاص يتكون بناء الذات - نمط تصوري منظم ، مرن منسق من إدراكات وعلاقات الـ "أنا" أو "ضمير المتكلم" مع القيم التي ترتبط بهذه المفاهيم .
- ١٠ . القيم المرتبطة بالخبرات والقيم التي تشكل جزءاً من بناء الذات ، هي في بعض الحالات قيم يجربها الكائن الحي بصورة مباشرة ، وفي بعض الحالات قيم يستدجها أو يأخذها عن آخرين ، ولكن تدرك بطريقة مشوهة كما لو كانت قد خبرت بطريقة مباشرة .
- ١١ . تتحول خبرات الفرد التي تحدث له في حياته :
 - أ - إلى صورة رمزية تدرك وتنظم في علاقة ما مع الذات .
 - ب - يتجاهلها الفرد حيث لا تدرك لها علاقة ببناء الذات .
 - ج - يحال بينها وبين الوصول إلى صورة رمزية أو تعطى لها صورة رمزية مشوهة لأنها لا تتسق مع بناء الذات .
- ١٢ . تتسم معظم الطرق التي يختارها الفرد لسلوكه مع مفهومه عن نفسه (إن أحسن طريقة لإحداث تعديل في السلوك تكون بإحداث تغيير في مفهوم الذات) .
- ١٣ . قد يصدر السلوك عن خبرات وحاجات عضوية لم تصل إلى مستوى التعبير الرمزي وربما لا يتسق هذا السلوك مع بناء الذات ، وفي مثل هذه الحالات لا يكون السلوك حتمياً للفرد . وعندما نأخذ القضيتين (١٢ ، ١٣) معاً في اعتبارنا ، يتبين لنا أن "ووجرز" يبرز وجود جهازين لتنظيم السلوك ، الذات والكائن الحي ، وقد يعمل هذان الجهازان معاً في انسجام وتعاون ، أو يعارض كل منهما الآخر فتكون النتيجة توتراً وسوء تكيف كما ستبين القضية ١٤ ، أما إذا عملاً معاً فستكون النتيجة تكييفاً صحيحاً كما تبين القضية ١٥ .
- ١٤ . ينشأ سوء التوافق النفسي حين يمنع الكائن الحي عدداً من خبراته الحسية والحشوية ذات الدلالة من بلوغ مرتبة الوعي ، ويؤدي هذا بدوره إلى الحيلولة دون تحول هذه الخبرات إلى صور رمزية وإلى عدم انتظامها في جشثالت بناء الذات ، ويسبب مثل هذا الموقف قدراً كبيراً وأساسياً من التوتر النفسي .
- ١٥ . يتوافر التوافق النفسي عندما يصبح مفهوم الذات في وضع يسمح لكل الخبرات الحسية والحشوية للكائن بأن تصبح متمثلة في مستوى رمزي وعلى علاقة ثابتة ومتسقة مع مفهوم الذات .

١٦. تدرك أي خبرة لا تتسق مع تنظيم أو بناء الذات كتهديد، وكلما زاد هذا النوع من الملدركات ازداد الجمود في تنظيم بناء الذات حتى يتسنى له للحفاظ على بقاءه.
١٧. في ظل ظروف خاصة تتضمن أساساً انتفاء أي تهديد للذات يصبح إدراك الخبرات التي لا تتسق مع مفهوم الذات أمراً محكناً، كما يصبح من الممكن مراجعة بناء الذات بشكل يسمح بتمثل هذه الخبرات وجعلها متضمنة في بناء الذات.
١٨. عندما يدرك الشخص ويتقبل في جهاز متسق ومتكامل كل خبراته الحسية والحشوية فإنه يصبح بالضرورة أكثر تفهماً للآخرين وأكثر تقبلاً لهم كأشخاص منفصلين.
١٩. عندما يدرك الشخص ويتقبل في بناء ذاته المزيد من خبراته العضوية يكتشف أنه يستبدل جهاز القيم الحالي لديه، وهو قائم في المقام الأول على ما استلججه عن الآخرين وأعطى له صورة رمزية مشوهة بعملية تقييم متصلة ومستمرة.

ومن خلال مقالته عن نظرية العلاج The Theory of Therapy في كتاب كوخ Koch عام ١٩٥٩ أورد المبادئ الثلاثة التالية:

١. رغبة الشخص في التقدير الذاتي، ففي بعض الأحيان تهيمن رغبة الفرد في أن يكون على صواب وأن يكون جديراً بالثناء والتقدير من قبل الآخرين في يجتمعه على قيمته الذاتية العضوية.
 ٢. ولقد تبين "روجرز" وجود رغبة قوية لتقدير الذات Self - esteem موازية للرغبة في التقدير الاجتماعي.
 ٣. ونتيجة لقوى ورغبات ومطالب التقدير الاجتماعي وتقدير الذات ينمو لديه اتجاه قوامه أن اعتبار الذات وجدارتها يساعده على مواجهة مواقف الحياة اليومية الصعبة.
- (Rogers, 1959)، (غنيم ١٩٧٢، ص ٧٧)

تصور النظرية في الشخصية:

إن نظرية "روجرز" في الشخصية قد وصفها من خلال خبراته كمعالج بطريقة العلاج المركز حول العميل. وهو يرفض فكرة المثير - الاستجابة، ويؤيد وجهة النظر السيكولوجية التي تقول إن الكائن الحي يستجيب ككل منظم. وأنه ينزع دائماً إلى تحقيق ذاته.

والذات عند "روجرز" هي الفرد بوجوده ونشاطه، أو هي بتعبير آخر مجموع الخبرات التي تنسب لضمير المتكلم أنا.

إن إدراك الشخص خبراته انتقائي، حيث يتقن من الخبرات مع ما يتفق مع مفهومه عن نفسه، ومن ثم تكون أفضل الطرق لتعديل السلوك، هي استحداث التغيير في مفهوم الذات وطريقته في العلاج المتمركز حول العميل هي طريقة للعلاج لتغيير مفهوم الذات.

يذكر " روجرز " أن الشخص يحتوي على جهازين هما: الذات والآخر الكائن الحي، ويجب أن يعمل الجهازان في تناغم وانسجام حتى لا يشعر الفرد بالتوتر والقلق.

ولقد استطاع " روجرز " أن يفرز لنا العديد من الأعمال من خلال خبراته وممارساته للإرشاد والعلاج النفسي، ومن ذلك ما يلي:

◆ نظرية الشخص الأكثر فاعلية: The Theory of the fully functioning person

كل فرد لديه الاستعداد لتحسين ذاته، وكل فرد لديه دوافع عديدة لتخزين خبراته، وأي فرد في حاجة إلى الاعتبار الإيجابي من الآخرين، وكذلك الاعتبار من قبل الذات، وعندما يحدث ذلك فإن دوافعه الداخلية لتحقيق الذات تعمل بقوة وفاعلية، بالتالي يصبح الفرد فعالاً، ويصبح أكثر انفتاحاً للخبرة، وأكثر دافعية، وأكثر نضجاً.

ويمكن بناء تصور للشخص الأكثر فاعلية على النحو التالي:

- ١- شخص مبتكر. A creative person
- ٢- شخص موثوق به Constructive and Trustworthy
- ٣- شخص يمكن الاعتماد عليه Dependable person
- ٤- شخص حر. Free person

(باترسون، ١٩٩٠)، (Boeree, 1998)

◆ العملية الإرشادية: The counseling process

حيث ساهم في الإشارة إليها من خلال ممارساته العلاجية ويمكن النظر إليها من إطارين هامين هما:

- ١- الإطار الظاهراتي. Phenomenological، الإطار المرجعي للمسترشد The client's frame of reference
- ٢- الإطار الخارججي، أو ما يطلق عليه الإطار المرجعي للملاحظ On observer frame of Reference

ومن خلال خبراته وممارساته في مجال الإرشاد والعلاج النفسي، أوضح لنا " أن نظريات

الإرشاد المتمركز حول الحالة أو المسترشد في مراحلها الأولى تؤكد على التكنيكات، وأنها الآن تؤكد على أهمية المرشد واتجاهاته أكثر من تأكيدها على هذه التكنيكات أو الفنيات، كما أنها تؤكد على أهمية العلاقة الإرشادية أكثر من تأكيدها على ما يقوله المرشد وما يفعله". (باترسون، ١٩٩٠)

♦ العلاقة الإرشادية:

تقوم العلاقة الإرشادية بين المرشد والعميل من وجهة نظر " روجرز " على ما يلي:

١ . الفهم الموضوعي للعميل من خلال وجهة نظره وبالطريقة التي ينظر بها إلى نفسه وإلى العالم.

٢ . تقبل العميل بغض النظر عن السلوك الذي يبديه .

٣ . قبول المرشد فيما يفعله المسترشد، بحيث يجب أن لا يخالف ما يقوله وأن يكون حياً.

(الزبيد، ١٩٩٨ ، ص ١٩٨)

وللعلاقة الإرشادية قيمة علاجية، حيث يمكن النظر إليها " على أنها صورة صغيرة للعالم الخاص بالمسترشد، فهي تعكس الأنماط الخاصة بعلاقة المسترشد بالآخرين، وتساعد العلاقة الإرشادية المرشد على ملاحظة نمط العلاقة الشخصية للمسترشد، كما أنها تمثل بيئة لتغيير أنماط الاتصال غير الفعال، ومن هذا المنظور تكون العلاقة نفسها علاجية، حيث يواجه المرشد المسترشد كل منهما الآخر كفردين يعملان على حل تعقيدات العلاقة الودية.

وثمة عامل آخر في فاعلية العلاقة الإرشادية، هو تأسيس المناخ العلاجي القائم على الثقة والتقبل، بالإضافة إلى الشروط الجوهرية وهي التطابق، والتفهم القائم على المشاركة والتقدير الإيجابي.

(الشناوي، ١٩٩٦ ، ص ٥٨)

الذات عند "The self":

هي أهم مكونات الشخصية عند " روجرز " والذات عنده هي جزء متميز من المجال الظاهرياتي ويتكون من سلسلة من المدركات والقيم عن "أنا" و "نفسى" والذات هي النواة التي يقام حولها بناء الشخصية.

تنشأ الذات من تفاعل الكائن العضوي مع البيئة، وخلال نموها، تميل إلى التكامل أو الانتماء إلى بعض القيم وتشويه أو تحريف بعض القيم الأخرى، وتسعى الذات إلى الاحتفاظ بالاتساق في سلوك الكائن والتوازن بينه وبين اتساقها هي نفسها. فالخبرات التي

تتسق مع تصور الذات لنفسها تنكامل معها بينما تلك التي لا تتسق تعتبر تهديدات وأخطاراً. والذات في صيرورة مستمرة فهي تنمو وتتغير نتيجة التفاعل المستمر مع المجال الظاهرياتي.

وفضلاً عن ذلك كله فإن "روجرز" يعزو كافة السلوك الإنساني إلى واقع واحد هو "تحقيق الذات Self - actualization" فهذا الدافع هو الذي يمد البشر بهدف يسعون إلى تحقيقه. (القاضي وآخرون، ١٩٨١، ص ٢٣١)

ولقد اهتم "روجرز" بمسألة نشأة علم التطابق وكيفية تنمية التطابق بين الذات والكائن، أي بموضوع التوافق، اهتماماً كبيراً، ومن ثم فقد كرس حياته المهنية كلها لفهم الإنسان وعلاجه ويتلخص أسلوب "روجرز" في أنه يحاول تفهم الفرد عن طريق دخول عالمه فيتمكن من رؤية العالم الخارجي من داخل الفرد، كما يحاول "روجرز" بين ثلاثة أنواع من المعرفة يحصل عليها الباحث هي: التعرف الشخصي Personal، والتعرف الموضوعي Objective والتعرف البينشخصي Interpersonal.

فالتعرف الشخصي هو أن تعرف شيئاً عن الفرد من خلال إطارنا المرجعي الداخلي. والتعرف الموضوعي هو أن يمر ما نعرفه بتدقيق ومراجعة مع ملاحظات أخرى، والتعرف البينشخصي هو استخدام مهارتنا للإحساس بما يشعر به الآخرون، أو محاولة فهم المجال الظاهري لشخص آخر والذي يسمى بالمعرفة الظاهراتية Phenomenological. (الشام، ١٩٧٧، ص ٥٠)

وقد ألمح "روجرز" إلى أن يلاحظ المرشد ما يلي:

١. أن يرى المرشد العالم المحيط بالمسترشد كما يراه المسترشد لا كما يراه المرشد.
٢. أن يدرك المرشد المسترشد كما هو عليه.
٣. على المرشد أن يجعل المسترشد يشعر بذلك.

(Rogers, 1951, P. 29)

◆ هيأت النظرية:

تعتبر نظرية "روجرز" من النظريات التي لاقت قبولاً لدى العديد من الباحثين في المجال الإنساني، ومن سمات هذه النظرية ما يلي:

١. أنها تسمح للعميل بأن يصل إلى الحلول التي يراها مناسبة مع أقصى درجة من الحرية وعكس للشاعر، وهذا يشجع تطوير روح المبادرة وتحمل المسؤولية.

٢. أن فكرة الفرد عن نفسه هي حجر الزاوية في نظرية " روجرز " وهذه الذات تتألف من إدراك الفرد لخصائصه وقدراته وعلاقة الذات مع البيئة والآخرين ونوع القيمة التي تدرك على أنها مرتبطة بالخبرات والأهداف والمثل.
 ٣. يولد الفرد ولديه ميل لتحقيق ذاته وتعتمد درجة التحقيق على الخبرات التي يمر بها.
 ٤. يرى بعضهم أن مفهوم الذات متعلم، فالفرد الذي تتاح له فرصة التفاعل مع البيئة يكون مفهوم مختلف عن الفرد الذي عاش في كبت وعدم تفاعل.
 ٥. أنه لا يتطلب تدريباً طويلاً مرهقاً كما هو الحال في مجال التحليل النفسي.
- (الزيود، ١٩٩٨، ص ١٨١)
(جابر، ١٩٨٦، ص ٥٧١)

♦ انتقادات وجهت لهذه النظرية:

- بالرغم مما تقدم من مميزات لهذه النظرية إلا أنها لاقت بعض الانتقادات شأنها شأن النظريات الأخرى ومن بين هذه الانتقادات ما يلي:
١. يرى سنيدر Snyder أن جدوى هذه الطريقة ضعيف في حالات الذهان، ومشكلات تقدم العمر، وحالات انخفاض الذكاء، واضطرابات الكلام.
 ٢. يرى ثورن Thorn أن هذا الاتجاه ضيق ومن الممكن أن يؤدي إلى نوع من النمطية في التفكير والمعالجة.
 ٣. يضع " روجرز " أهمية قليلة أو ثانوية للاختبارات والمقاييس كوسيلة لجمع المعلومات.
 ٤. نجاحه للشعور بعد أن برهن التحليل النفسي على أهميته وحقق قدراً من النجاح.
 ٥. أن نظريته إلى الطبيعة الإنسانية بسيطة وهو لا يستطيع أن يفسر لماذا يؤدي بعض الناس وظائفهم على أكمل وجه دون أن يجدوا اعتباراً لذاتهم وغير مشروط.
- (الزيود، ١٩٩٨، ص ١٨٩)
(جابر، ١٩٨٦، ص ٥٧١)
- وبالرغم من هذه الانتقادات. فقد زاح صيتها بين الباحثين وأصبحت تدعم القوة الثالثة وهي المجال الإنساني بجانب المجال السلوكي والمجال التحليلي.

العلاج السلوكي الانفعالي العقلاني REBT

Rational Emotive Behavior Therapy

(ألبرت إليس) (Albert Ellis)

- لمحة تاريخية
- الأفكار غير العقلانية
- العملية الإرشادية
- خطوات العلاج النفسي (ألبرت إليس)
- أهداف العلاج
- مآخذ على هذه النظرية
- تصورات النظرية
- وجه نظر "إليس" في ABC
- استراتيجيات المعالج
- فوائد وأهمية هذا العلاج

ملحة تاريخية:

تستند هذه النظرية إلى فلسفة فكرية تنتمي إلى مدارس يونانية ترجع نشأتها إلى عام ٢٥٠٠ ق.م، ويرجع الفضل لبعض شخصيات التاريخ القديم على تطوير العلاج السلوكي الانفعالي العقلاني REBT ومن بين هذه الشخصيات:

- "ابكتيتوس" Epictetus والذي عاش في القرن الأول بعد الميلاد.

- "ماركوس أوريليوس" Marcus Aurelius الإمبراطور الروماني، وروى عن ابكتيتوس أنه قال: الرجال تضطرب مشاعرهم ليس بسبب الأشياء المحيطة بهم وإنما بسبب نظرتهم إلى تلك الأشياء.

ومن الأمور المتعلقة بهذا الموضوع أن اليوزيين القدماء كانوا يقولون: إن انفعالات الإنسان تنشأ من طريقة تفكيره، كما أن "أدлер" Adler يؤمن بأن الانفعالات العاطفية للفرد مرتبطة ارتباطاً عضوياً بأفكاره ومعتقداته. (الزويد، ١٩٩٨، ص ٢٤٨)

وتكمن الفكرة الأساسية للعلاج العقلاني في أن الإنسان حيوان عقلائي بصورة فريدة، كما أنه حيوان غير عقلائي بصورة فريدة، وأن اضطرابات الانفعالية والنفسية تعد إلى درجة كبيرة نتاج تفكيره بطريقة غير منطقية وغير عقلانية، وأنه يمكن أن يخلص نفسه من معظم تعاسته الانفعالية أو العقلية، ومن عدم فعاليته واضطرابه، إذ يمكن أن ينمي تفكيره العقلاني إلى أقصى درجة وأن يخفف تفكيره غير العقلاني إلى أقل درجة.

(الطيب، ١٩٨٩، ص ١١٨)

ويتلخص منهج هذه الطريقة REBT في أن الشخص قادر على التفكير بعقلانية، ولكنه في ذات الوقت يصبح فريسة لـ Prey لتقبل أفكاره أو معتقداته غير العقلانية، وأن المشكلات الانفعالية تكون نتيجة لمعتقدات الشخص والتي هو في حاجة إلى أن يتحداها ويقوم بتغييرها. (Corey, 1996, P.320)

ومن هنا تقع المسؤولية على المعالج الذي يقوم بتعليم العميل الأفكار العقلانية كي تحل محل الأفكار غير العقلانية، وبهذا يستطيع العميل أن يتخلص من اضطراباته الانفعالية، ويمكن له أن يتعامل مع الأحداث بأسلوب جديد.

التصورات والفروض التي تقوم عليها نظرية إليس:

ذكر "إليس" بعض التصورات والفروض التي تتعلق بطبيعة الإنسان وما يواجهه من اضطرابات انفعالية يعاني منها، ومن بين هذه التصورات والفروض ما يلي:

١. الإنسان حيوان عاقل متفرد في نوعه، وهو حين يفكر ويسلك بطريقة عقلانية، يصبح ذا فاعلية ويشعر بالسعادة والكفاءة.

٢. الاضطراب الانفعالي والسلوك العصابي يعتبران نتيجة للتفكير غير المنطقي، والتفكير والانفعال ليسا منفصلين.

٣. يرجع التفكير غير العقلاني في أصله ونشأته إلى التعليم المبكر غير المنطقي والذي تعلمه من بيئته. (باترسون، ١٩٩٢، ص ١٧٦)

٤. يجوز مهاجمة الأفكار والمعتقدات الخاطئة والتي تؤدي إلى تحقير الذات، وبالتالي تتسبب في الاضطرابات النفسية للفرد مما يؤدي إلى إعادة البناء المعرفي للفرد نتيجة لمهاجمة هذه المعتقدات الخاطئة وبالتالي يصبح تفكير الفرد أكثر عقلانية ومنطقية.

(الطيب، الشيخ، ١٩٩٠، ص ٢٤٩)

٥. تستمر الاضطرابات الانفعالية لدى الشخص طالما استمرت حالة التفكير غير العقلاني لديه، ولقد وجد "إليس" أصل هذا التصور لدى "إبكتيتوس" Epictetus الفيلسوف اليوناني الذي يقرر أن الناس يضطربون ليس بسبب الإرشاد ولكن بسبب وجهات نظرهم التي يكونونها عن هذه الأشياء. ولقد اقتبس "إليس" نفس الفكرة من "هاملت" وهي أنه لا شيء في الخارج جيد أو سيء ولكن التفكير هو الذي يجعلها كذلك. (باترسون، ١٩٩٢، ص ١٧٧)

إن تأثير المعتقدات اللاعقلانية ليس على الجانب النفسي فقط، بل أيضاً على الجانب

الفسولوجي، فقد قدم "هارس وآخرون" Harris et al ، دراسة حول المعتقدات العقلانية وأثرها على الجانب الفسيولوجي حيث أشارت النتائج إلى ما يلي:

- ارتفاع متوسط درجات الاهتمام والهدوء لدى أصحاب المعتقدات العقلانية، بينما ارتفعت متوسطات درجات القلق لدى أصحاب المعتقدات غير العقلانية.
- وجود فروق دالة إحصائية في قياس درجة ضغط الدم بين أصحاب المعتقدات العقلانية وأصحاب المعتقدات غير العقلانية ولصالح العقلانية، حيث أشارت النتائج إلى ارتفاع ضغط الدم لدى أصحاب المعتقدات غير العقلانية مقارنة بأصحاب المعتقدات العقلانية.

هذه النتائج لا تدعم فقط فرضيات العلاج السلوكي الانفعالي العقلاني، ولكن أيضاً تقترح أسلوباً للتمييز بين المعتقدات والانفعالات وذلك عن طريق قياس ما يحدث من تغيرات فسيولوجية، مثلما يحدث عند قياس التغيرات النفسية.

(Harris et al, 2006, PP.101-111)

بعض الأفكار غير العقلانية التي أوصفها "إليوت" والتي تؤدي إلى الاضطرابات وهي:

١. ضرورة أن يكون الشخص محبوباً أو مرضياً عنه من كل المحيطين به.
٢. يجب على الفرد أن يكون على درجة عالية من الكفاءة والمناسبة وأن يتخذ ما يمكن أن يعتبر نفسه بسببه ذا قيمة وأهمية.
٣. بعض الناس شر وأذى وعلى درجة من الخسة والجبن والنذالة وهم لذلك يستحقون العقاب والتوبيخ.
٤. أنه من المصائب الفادحة أن تسير الأمور بعكس ما يمتنى الفرد.
٥. المصائب والتعاسة تعود أسبابها إلى الظروف الخارجية، والتي ليس للفرد عليها سيطرة.
٦. الأشياء الخطيرة أو المخيفة هي أسباب الهم الكبير والانشغال الدائم للفكر، وينبغي أن يتوقعها الفرد دائماً، وأن يكون على أهبة الاستعداد لمواجهةها والتعامل معها.
٧. الأسهل للشخص أن يتجنب بعض المسؤوليات وأن يتحاشى مواجهة الصعوبات بدلاً من مواجهتها.
٨. يجب أن يعتمد الشخص على الآخرين، ويجب أن يكون هناك شخص أقوى منه لكي يعتمد عليه.

٩. الخبرات والأحداث الماضية هي المحددات الأساسية للسلوك الحاضر والمؤثرات الماضية لا يمكن استئصالها.

١٠. ينبغي أن يحزن الفرد لما يصيب الآخرين من اضطرابات ومشكلات، (هذا اعتقاد خاطئ، فالشخص العاقل هو الذي يحدد متى يكون سلوك الآخرين مؤذيًا له، ثم يحاول أن يساعد هؤلاء الآخرين على التغير، وإذا لم يكن من الممكن عمل شيء فعلياً أن يتقبل الموقف ويعمل على تخفيفه بقدر الإمكان).

١١. هناك دائماً حل لكل مشكلة، وهذا الحل يجب التوصل إليه وإلا فإن النتائج سوف تكون خطيرة، وهذا غير معقول للأسباب التالية:

١ - لا وجود لحل كامل صحيح ووحيد لأي مشكلة.

ب - ما يحدث من تحيل المخاطر بسبب الفشل في الوصول إلى الحل الصحيح يعتبر غير واقعي، والإصرار على وجود هذا الحل قد يؤدي إلى القلق أو الخوف.

ج - الإصرار على الكمال قد يؤدي إلى حلول أضعف مما يمكن أن تكون. والعاقل هو من يحاول أن يجد حلولاً كثيرة ومتنوعة للمشكلة الواحدة، ثم اختيار أحسنها وأكثرها قابلية للتنفيذ.

(باترسون، ١٩٩٢، ص ١٨١، ١٨٢)، (الطيب، ١٩٧٩، ص ١٢٤)، (Boeree, 2000)

هذه الأفكار اللاعقلانية، تؤدي بمن يعتنقها إلى العدوانية، أو بعض الاضطرابات النفسية، ولكن حينما يستطيع فهم هذه الأفكار ويستبدلها بأفكار منطقية عقلانية، يمكن له في هذه الحالة الوصول إلى السوية، ويصبح من الصعب الوقوع فريسة في مستنقع الاضطرابات النفسية.

كما تقدم علينا أن نسأل، هل توجد علاقة بين الأفكار اللاعقلانية وأبعاد الشخصية، وإجابة عن ذلك فقد قدم " دافيس Davies " دراسة حول بعض أبعاد الشخصية والأفكار العقلانية، وقد أشارت النتائج إلى:

- وجود ارتباط دال بين متوسط درجات التقبل الذاتي غير المشروط والعصابية.

- وجود ارتباط إيجابي بين المعتقدات غير العقلانية والعصابية وارتباط سلبي مع الانفتاحية.

(Davies, 2006, PP. 113-124)

. Openness

ويمكن لنا أن نسأل أيضاً هل الأفكار اللاعقلانية ثابتة في كل ثقافات العالم أم تختلف من مكان لآخر؟

وإجابة عن ذلك فقد قدم "ستيل وآخرون" *Stell et al* "دراسة حول تقييم المعتقدات الشخصية، وهي دراسة مقارنة بين عينات من جنوب أفريقيا والمكسيك وأمريكا. ولقد أظهرت النتائج ما يلي:

وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات المعتقدات الثلاث في متغير الثقافة. وهذا يدل على وجود فروق حقيقية في نماذج من المعتقدات غير العقلانية بين الثقافات المختلفة. (*Stell et al, 2006, PP.125-142*)

وجهة نظر "إليس" في نظرية ABC Theory :

أشار كل من "إبراهيم ماسلو"، و"كارل روجرز" إلى أن الإنسان يولد وهو يتمتع بميل قوي لتطوير نفسه وتحقيق ذاته، وعلى الرغم من ذلك فإن الإنسان قد يدمر محركه نحو تطوير نفسه نتيجة لميوله الداخلية بالأساليب التي يتعلمها لتحطيم نفسه، وتؤكد REBT أن الناس يستطيعون التحكم بمواقفهم وانفعالاتهم من خلال الطريقة التي ينظرون بها إلى الأحداث ومن خلال ردود الفعل التي يختارونها لمواجهة تلك الأحداث. (الزويد، ١٩٩٨، ص ٢٤٩)

ومن هنا وضع "إليس" نظرية ABC والتي يمكن أن نلخصها على النحو التالي:

A: يحدث عند هذه النقطة أن الإنسان يتلقى حدثاً لم يتوقعه، من الأحداث الحياتية، مثل الاضطرابات العائلية، عدم الرضا عن العمل، صدمات الطفولة المبكرة والتي تكون مصدراً لشقائنا.

C: يرد الإنسان على هذا الحدث بانفعالات سلبية وغضب شديد بسبب التقارب بين A، C، والشخص يظن أن رد الفعل (C) رد فعل طبيعي عن الحدث (A) فيقول مثلاً أنا غاضب جداً، أنا شديد الحزن أنا مكتئب.

ولكن "إليس" في نظريته يجزم بأن الحدث (A) الذي تلقاه الفرد لا يسبب (C) وهو رد الفعل بسلوك انفعالي عنيف، ولكن يؤكد أن (B) وهي اعتقاد الفرد عن (A) هي التي تسبب (C).

B: يمثل معتقدات الفرد عن الحدث، خاصة للمعتقدات العقلانية وقد تسمى "معتقدات إضعاف الذات" *Self - defeating beliefs*، وبالرغم من الأحداث الحياتية الأليمة والتي

قد تكون واقعية تماماً وتحمل الألم الحقيقي، إلا أن معتقداتنا العقلية قد تعمل على إضعاف هذه المشكلات إلى حد كبير.

ماذا يصنع المعالج هنا؟

يتدخل المعالج عند النقطة (A) ويناقش الأفكار العقلانية التي يحملها العميل عند النقطة (B) ونتيجة هذا النقاش، يمكن تغيير الأفكار اللاعقلانية إلى أفكار عقلانية، وينتج عن ذلك تأثير سلوكي جديد عند النقطة (C) والتي تمثل ردود الأفعال.

مثال:

A: مرض "علي" وعرف أصحابه بهذا الحدث المؤلم ولكنهم لم يأتوا لزيارته.

B: معتقدات "علي" عن سلوك أصحابه تجاه هذا الحدث.

C: رد الفعل السلبي تجاه الأصحاب لعدم حضورهم لزيارته واتخاذ قرار حاسم بمقاطعتهم، وينتج عن ذلك بعض الاضطرابات مثل الاكتئاب، القلق، التوتر....

الذي حدث هو أن (C) رد فعل مباشر عن (A) وهذا خطأ، يجب أن يناقش المرشد العميل عند النقطة (A) وربطها بالنقطة (B)، فقد يكون هناك ظروف خاصة شديدة منعتهم عن الحضور لزيارة صديقهم، ولكل إنسان ظروفه والغائب حجته معه. هذه الأفكار تؤثر على النقطة (C) فتغير الأفكار اللاعقلانية مثل فكرة المقاطعة الشديدة، أو أنا مكتئب بسبب عدم حضورهم... إلخ. إلى أفكار عقلانية والتي لا تسبب له أي اضطرابات نفسية مثل كل إنسان لديه ظروفه، الغائب حجته معه.

ولقد أضاف "اليس" (D) و (E) إلى ABC فالمعالج يجب أن يناقش ويشدّد المعتقدات العقلانية (D) لأن العميل يتأثر أساساً بالأثار والنتائج النفسية الإيجابية للمعتقدات العقلانية (E).

فعلى سبيل المثال، أن الشخص المكتئب يشعر بالحزن والوحدة، لأنه يفكر تفكيراً خاطئاً من حيث أنه لم يعد شخصاً مهماً أو مفيداً لأحد أو مرغوباً فيه.

والواقع يقول إن المكتئبين ينجزون تماماً مثل غير المكتئبين، ومن هنا يجب على المعالج أن يوضح للمكتئبين نجاحاتهم ويقوم بمهاجمة المعتقدات السلبية والتي ليس لها فائدة وهذا الأسلوب أفضل من الهجوم على الحالة المزاجية نفسها.

وهذا الهجوم على الأفكار اللاعقلانية يبرز الأفكار العقلانية والموجودة بداخلنا.

ويقول " أليس " إننا مبرمجون بيولوجيًا لنكون قابِلين للتكيف، أي مع الأفكار العقلانية .

وتوجد نماذج من الأفكار الخاطئة والتي تندمج في كيان بعض الأفراد وتحتوي على :

- تجاهل الصورة الموجبة
- Ignoring the positive
- تضخيم السلبية
- Exaggerating the negative
- التعميم المفرط
- Overgeneralizing

ABC Theory

(A) الحدث
الذي يؤثر في
الشخصية
Activating
Event

(B) المعتقدات
والأفكار حول
الحدث
Beliefs



تدخل للمعالج
لتغيير (D)
المعتقدات
Disputing
intervention

(C) الانفعالات
والسلوكيات
التي تنتج عن
الاعتقادات
Consequence



(E) التأثير الذي
يظهر على
الانفعالات
والسلوك بسبب
تدخل للمعالج
Effect



(F) الجليدة، المشاعر
الجديدة
New Feeling

(Bishop, 1994, PP. 28-29)

(134)

إلى التعامل مع الأفكار الأكثر عمومية ومع فلسفة العميل ونظراته إلى الحياة، وبذلك نعدّه كمي يتجنب الوقوع ضحية للأفكار الخاطئة مرة ثانية، ونتيجة لذلك فإن العميل يكتسب فلسفة عقلانية من الحياة، ويستبدل الأفكار والاتجاهات غير المنطقية بأخرى منطقية، وعندما يحقّق ذلك، فإنه يتخلص من الانفعالات السلبية ومن السلوك المهدد للذات والمبني على تلك الانفعالات.

(باترسون، ١٩٩٢، ص ١٩٨٥)

أهداف العلاج السلوكي الانفعالي العقلاني عند "إليخ" :

ذكر "كوري" Corey بعض الأهداف النظرية وهي :

- تعليم العملاء أن يعملوا على تحقيق سلوكهم الدفاعي الذاتي إلى الحد الأدنى، وذلك عن طريق اكتساب فلسفة في الحياة أكثر عقلانية.

- تعليم العملاء أن لا يتوقفوا عند ما حدث لهم من أخطاء في الحياة، وعليهم أن يتعلموا من الوسائل والسبل التي عن طريقها يستطيعون التعامل مع صعوبات المستقبل، ومهمة المرشد هو أن يتحدى الاعتقادات غير العقلانية الذاتية والتي يتقبلها أو يسلكها بدون مناقشة.

- إن المرشد أو المعالج يصبح في موقف تحد للعملاء كي يغيروا فلسفتهم غير المنطقية للحياة، إلى فلسفة أفضل حتى يتجنبوا وقوعهم فريسة للاضطرابات بسبب معتقداتهم غير العقلانية في المستقبل.

(Corey, 1996, P.324)

ومن خلال توجيه بعض الأسئلة إلى "إليس" ومن بينها إجابته على سؤال يقول: ماذا عن العلاج السلوكي الانفعالي العقلاني ؟ What is REBT، يمكن لنا أن نستخلص من إجابته عن هذا السؤال بعض فوائد وأهمية هذا العلاج على النحو التالي :

- عبارة عن أسلوب وتوجه عملي للتعامل مع مشكلات النمو الشخصي، حيث يحتل مكانة مرموقة للتعامل الجيد مع الحاضر والاتجاهات الحالية، وكذلك الانفعالات الأليمة، واضطرابات سوء التكيف التي يمكن أن تلحق Sabotage سائر الخبرات في الحياة.

- يزود الأفكار بالتكيف وفقاً لحاجاته عن طريق فنيات معينة لمساعدتهم في حل مشكلاتهم.

- أن المرشدين الممارسين لهذا النوع من العلاج يفتحون على الأفراد لمساعدتهم، يبحثون عن معتقداتهم الفردية غير العقلانية والتي تؤدي إلى الضغوط الانفعالية.

- أن هذا النوع من العلاج يزودنا بوسائل متعددة لمساعدة الأفراد لإعادة تكوين معتقداتهم إلى أن تصبح معتقدات وأفكاراً أكثر عقلانية وواقعية.

- يساعد الأفراد على أن يطوروا فلسفة ومنهج حياتهم، بحيث تزداد كفاءاتهم في العمل والنجاح في الحياة مع الآخرين.
(www.rebt.org.fag.html)

الآخذ على هذه النظرية:

وبالرغم من هذه الفوائد والأهمية للعلاج السلوكي الانفعالي العقلاني إلا أن هناك بعض المآخذ على هذه النظرية وهي على النحو التالي:

١. عدم تأكيدها على العلاقة العلاجية بين العميل والمرشد أو على الألفة الواجب تكوينها.

٢. يؤكد أنصار REBT على أنه يجب مواجهة العميل منذ البداية بالأفكار اللاعقلانية التي يحملها دون اعتبار للزمن.

٣. تأكيدها على أن المرشد يجب أن يكون مهاجمًا قويًا منذ البداية وحتى النهاية على العميل وهذا يؤدي إلى أن يعرف المرشد المشكلة تعريفًا خاطئًا. (الزبيد، ١٩٩٨، ص ٢٧٠)

٤. هذه الطريقة غير فعالة مع الحالات شديدة الاضطرابات، والأطفال الصغار والمسنين، والأشخاص شديدي التعصب.

٥. لا تهتم بالعلاقة الإرشادية ولا بدورها في عملية تغيير الأفكار اللاعقلانية، ولكن تهتم بتأثير قوة المنطق وسلطان العقل والإقناع.

٦. قد يؤدي الهجوم المباشر على الأفكار اللاعقلانية لدى العميل إلى عملية مقاومة وإحداث الخوف والشعور بالتهديد من جانب العميل مما يجعل التغيير المطلوب أكثر صعوبة إن لم يكن مستحيلًا. (باترسون، ١٩٩٢، ص ٢١٧)

نظرية التعلم الاجتماعي

The Social Learning Theory

Julian B. Rotter

مُتَعَدِّتًا:

إن لنظرية التعلم الاجتماعي جذورًا لدى السلوكيين الذين يتمتعون بأفكار حول السلوك الإنساني، حيث اهتموا بالتعلم في هيئة تعزيز وفي صيغة الثواب والعقاب.

وقد استخدم السلوكيون قديمًا أمثال "إيفان بافلوف، جون واطسون، وسكتر، وغيرهم" المعمل لوصف سلوك الحيوان، وبالتالي فإن الباحثين الآخرين غير راضين عن قدرة نتائجهم في تفسير صعوبات الشخصية الإنسانية.

ولقد كان توجيه النقد لذلك منصبًا على أن السلوكيين قد اقتصرُوا على وصف السلوكيات، وبذلك فقد تركوا الفرصة للمعرفة *Cognition* كي تقوم بدورها.

والشيء الهام في نظرية التعلم الاجتماعي، هو أن "روتز" قد ذكر المعرفة في صيغة توقعات، وهو عامل حاسم في التعلم الاجتماعي. (Gal, Ency. Psycho. 2nd, 2001)

فقد كان المنظور السائد في علم النفس الإكلينيكي في الوقت الذي طور "روتز" فيه نظريته في التعلم الاجتماعي، يتمثل في وجود التحليليين الفرويديين، حيث اهتموا بالدوافع الغريزية العميقة لدى الإنسان كمحدد للسلوك، وكذلك اهتموا بالدوافع اللاشعورية لدى الأفراد، والعمل على تحليل خبرة مرحلة الطفولة والتي تحتاج إلى وقت طويل من العلاج.

ولقد أدمج *Combined* "روتز" كل من الدراسة السلوكية ودراسة الشخصية دون الاعتماد على الفرائز الفسيولوجية أو الدوافع كقوة دافعية. (Haggablom et al, 2002)

هَذَا بَعْدُ التَّعْلُمُ الاجْتِمَاعِي فِي نَظَرِيَّةِ رُوتَر:

هذه النظرية تمثل وجهة نظر في الحاجات السلوكية، مختلفة إلى حد ما عن وجهة النظر التي قال بها "موراي" وتعتمد اعتمادًا كبيرًا على نظرية التعلم لتفسير نمو الحاجات السيكولوجية وتطورها وما يطرأ عليها من تغيير. (روتز، ١٩٧٦، ص ١١٧)

يعتبر التعلم الاجتماعي أن فهم السلوك والتوقعات أمر هام، وأنه أحد مظاهر الاستبصار، كما يؤكد أهمية فهم العميل للآخرين. (باترسون، ١٩٩٢، ص ٣٧)

وتبعاً لنظرية التعلم الاجتماعي يتحدد سلوك الإنسان بأهدافه، فالسلوك دائماً يتصل بالإنجابية، فالفرد يستجيب بالسلوك الذي تعلم أنه سوف يؤدي إلى أعظم إشباع في موقف معين، وكل فرد يربط تدريجياً بعض موضوعات الأهداف والظروف الداخلية المعينة بإشباع غير متعلمة أو موروثة.

الفكرة الرئيسية في نظرية "روتر":

إن الفكرة الرئيسية تكمن في تفاعل تصورات الشخص مع بيئته، لا يستطيع الفرد أن يتحدث عن الشخصية أو عن داخلية الشخص دون الرجوع إلى البيئة. لا يستطيع أحد أن يتحكم في سلوكه كائن له استجابات فورية دون الرجوع إلى مثيرات البيئة. ولكي نفهم السلوك، يجب أن نأخذ من الفرد (تاريخ حياته التعليمية، وخبرته، وعن البيئة (تلك المثيرات التي تجعل الفرد يبرز ردود أفعاله واستجاباته).

من ذلك يمكن أن نصل إلى تفسير **Interpretation** لسلوك الفرد.

(Haggbloom et al, 2002, PP.139-152)

مبادئ هذه النظرية:

لقد عرض "روتر" أربعة مبادئ رئيسية تنبأ بالسلوك وتمثل نموذجاً لنظرية التعلم الاجتماعي وهي:

Behavior Potential

١- إمكانية أو احتمالية السلوك

Expectancy

٢- التوقع

Reinforcement Value

٣- قيمة التعزيز

Psychological Situation

٤- الموقف النفسي

(المرجع السابق، ص ١٣٩ - ١٥٢)

١) إمكانية أو احتمالية السلوك:

وهي احتمال وقوع سلوك معين في موقف معين، وبمعنى آخر الاحتمال الذي يجعل الشخص يظهر سلوكاً معيناً في موقف معين، وفي أي موقف يمكن أن يتعرض له، ويمكن أن يظهر سلوكيات متعددة، من الممكن أن يقوم بها.

٢ التوقع:

وهو الاحتمال الذي ينتظر الفرد حدوثه، والذي يفيد أن تعزيزاً معيناً سوف يقع على أثر سلوك معين في موقف أو مواقف معينة.

إلى أي مدى يكون السلوك محتملاً ويؤدي إلى نتيجة معينة؟ وإلى أي مدى تكون التوقعات عالية أو قوية والتي تعني أن الفرد واثقاً أن هذا السلوك سوف تنتج عنه هذه النتيجة؟

والتوقعات الضعيفة تعني أن الفرد يعتقد أن من غير المحتمل أن سلوكه سينشأ عن تعزيز أو تدعيم.

وتبنى التوقعات على أساس خبرة الفرد للماضية. إن التوقع القوي للشخص يؤدي إلى إنجاز نتائجه على الفور.

وأحياناً ما يحدث أن الأشخاص إما يخسرون أو يغالون في تقدير الاحتمال المتوقع حدوثه، ويصبح هذا التشويه أمراً مثيراً للجدل والنقاش.

٣ قيمة التعزيز:

يشير مفهوم قيمة التعزيز إلى مدى رغبتنا في حدوث نتائج سلوكنا، فالأمور التي نرغب في حدوثها، والتي ننجذب إليها هي أمور تحوي قيمة تعزيز عالية، والأمور التي لا نرغب في حدوثها والتي نتمنى تجنبها هي أمور تحوي قيمة تعزيزية منخفضة.

فإذا تساوت درجة الحصول على التعزيز في أي من الحالتين، فإننا سوف نظهر السلوك الذي يحتوي على قيمة التعزيز الأعلى، (أي التي نتجه نحو النتيجة التي نفضلها بشكل كبير).

وتعتبر قيمة التعزيز ذاتية بمعنى أن الحدث أو التجربة نفسها قد تختلف من شخص لآخر ويرجع ذلك إلى الخبرة الحياتية للفرد.

ويعتبر عقاب أحد الوالدين معززاً سلبياً لمعظم الأطفال وأمرًا يجب تجنبه، ومع هذا فإننا نجد أن بعض الأطفال الذين لا يلقون إلا القليل من الاهتمام والرعاية الأبوية، يتلمسون عقوبة ما، لا شيء إلا لأنها تحتوي على قيمة تعزيزية أكبر مقارنة بحالة إهمالهم من جانب الأبوين.

وهذا دليل على أن القيمة التمييزية ذاتية وتختلف من شخص لآخر حسب ظروفه البيئية وخبرته الحياتية.

الصيغة النظرية:

يمكن أن تتجمع هذه المفاهيم:

احتمالية السلوك (BP) والتوقع (E) وقيمة التمييز (RV) وتصبح في الصيغة التالية:

$$BP = F (E \& RV)$$

(Haggbloom et al, 2002, pp. 139-152)

ونقرأ هذه الصيغة كما يلي:

إن احتمالية السلوك وظيفة للتوقع وقيمة التمييز، أو بمعنى آخر، احتمال قوي لقيام شخص بسلوك معين يمثل وظيفة لاحتمالية ذلك السلوك الذي سيؤدي إلى نتيجة مرغوبة ومحبة.

إذا كان التوقع وقيمة التمييز مرتفعان، عندئذ فإن احتمالية السلوك تصبح مرتفعة، وإذا كان التوقع وقيمة التمييز منخفضتين، فإن احتمالية السلوك تصبح منخفضة.

٤ الموقف النفسي:

بالرغم من أن الموقف النفسي لا يشير مباشرة إلى صيغة "روتر" فيما يخص احتمالية السلوك، إلا أن "روتر" يعتقد أنه من الأهمية دائماً أن نأخذ في الاعتبار أن تفسيرات الأشخاص تختلف تجاه نفس الموقف.

فيما يتعلق بتفسيرات الأشخاص المتعلقة بالبيئة، فهم يفضلون عددًا كبيرًا من المثيرات التي لا علاقة لها بالهدف والتي لها مغزى بالنسبة لهم وتحدد لهم كيف يسلكون.

تقويم سلوك الفرد في نظرية "روتر":

من خلال البحوث التي قام بها "روتر" وآخرون يمكن أن نصل إلى تقويم سلوك الفرد في هذه النظرية.

حيث ترى نظرية التعلم الاجتماعي أنه لا ينبغي تقويم سلوك الفرد (إمكانية الحاجة) في التشخيص فقط، بل علينا أن نقوم توقعاته والقيم التي يضيفها للأهداف المختلفة، ومن المهم أن نعرف كيف تتغير هذه التوقعات من موقف لآخر، وكيف أن الحصول على

مجموعة من الإشباعات يتعارض مع إشباعات أخرى. وكيف اكتسبت التوقعات والقيم لكي نعرف كيف نغيرها بأفضل الطرق.

(روتر، ١٩٧٦، ص ١٢٢)

التوقعات المعممة : Generalized expectancies

في دراسة "روتر" ١٩٧٨ حول التوقعات المعممة لحل المشكلات والعلاج النفسي، أشار إلى أن التوقعات للمعممة لحل المشكلات هي أحد المتغيرات الهامة في نظرية التعلم الاجتماعي والتي تتعلق بمشكلة التكيف بشكل عام.

وفيما يرتبط بالعلاج النفسي، فمن المفيد لكثير من العملاء أن يقوم المعالج بتعليم وتشجيع العملاء على اختيار التوقعات لهذا النوع من العلاج.

(Rotter, 1978, pp.1-15)

وفي نظرية التعلم الاجتماعي نرى أن الحاجات ليست هي المؤشر الوحيد الهام في الفروق الفردية، فقد يختلف الأفراد في اتجاهاتهم نحو الأفراد المختلفين (الاتجاهات الاجتماعية) وفي طرق استجاباتهم للتدعيم القوي، أو في توقعهم للتدعيم القوي (السلوك الانفعالي) في الطرق التي يقررون بها من مختلف المواقف المتشابهة من وجهة نظر حل المشكلات، وهذا المفهوم الأخير يطلق عليه "التوقع المعمم".

(روتر، ١٩٧٦، ص ١٢٣)

وفي دراسة "كارتون وآخرون" ١٩٩٦ Carton et al حول ملاحظة وجهة الضبط والتعزيزات، حيث أشارت هذه الدراسة إلى أن وجهة الضبط Locus of control تصل بالتوقع المعمم لحل المشكلة والذي يعكس التعزيزات المدركة للأفراد لتعزيزات معتملة لسلوكهم الشخصي أو استطاعتهم التحكم في سلوكهم الشخصي وهذا ما يعرف بالتحكم الداخلي Internal control، أو تأثير بعض العوامل الخارجية مثل الحظ، الفرصة، أو القضاء والقدر وهذا ما يعرف بالتحكم الخارجي External control.

وكان من نتيجة هذه الدراسة أنها أيدت التنبؤات التي استمدت من نظرية "روتر" للتعلم الاجتماعي وتطوير التحكم في التوقعات المعممة. (Carton et al, 1996, pp.161-175)

وفيما يخص بناء التوقعات المعممة للتحكم الداخلي مقابل التحكم الخارجي فقد أشار "روتر" ١٩٩٠ في مقاله حول هذا المعنى، حيث ذكر أن قيمة هذا البناء ترجع إلى أربع خصائص هي:

- طبيعة المزج الهادئ في السياق النظري للبناء.

- استخدام النظرية في بناء القياس الخاص بالفروق الفردية .
- برجة البحث الأصلي كشكل للنشر في وقت مبكر .
- إعادة تقويم معايير التمييز بين نشر الدراسات البحثية ، وتقويم التقدم الذي أحرزه العلماء في الأنشطة البحثية .

(Rotter, 1990, pp. 489-493)

وجهة الضبط Locus of control :

لقد وضعه " روتر " من خلال مصطلحه اعتقادات معمة حول ما يؤثر على الأشياء من خلال بعد ثنائي القطبين من التحكم الداخلي إلى التحكم الخارجي .

التحكم الداخلي : هو المصطلح المستخدم لوصف الاعتقاد الذي يسيطر على النتائج المستقبلية الكامنة أساساً في الشخص نفسه ، بينما مصطلح التحكم الخارجي ، يشير إلى التوقع الذي يتم التحكم فيه خارج نطاق الفرد أو في أيدي أشخاص آخرين ذوي سلطان أو يرجع للقدر والحظ .

(Levenson, 1973, pp. 397-404)

External locus of control وجهة الضبط الخارجية :	Internal locus of control وجهة الضبط الداخلية :
اعتقاد الفرد أن سلوكه يتم توجيهه بواسطة القدر، الحظ، أو ظروف خارجية أخرى.	اعتقاد الفرد أن سلوكه يتم توجيهه بواسطة قراراته الشخصية.

وبعبارة أخرى فطبقاً لاتباه " روتر " ينقسم موضع الضبط إلى قسمين (داخلي، خارجي) ، فالأشخاص الذين يميلون بوجهة الضبط الداخلي يعتقدون أنهم يتحكمون في مصيرهم ، كما يؤمنون بأن خبراتهم الخاصة يتم التحكم فيها عن طريق مهاراتهم أو جهودهم الشخصية .

مثال : كلما ذاكرت أكثر حصلت على درجات أفضل .

وفي الجانب الآخر فالأشخاص الذين يميلون لوجهة الضبط الخارجية ، فهم يميلون إلى إرجاع نجاحهم إلى القدر والقسمه والتصيب أو للحظ .

(Gershaw, 1989)

نمو موضع الضبط والتحكم :

ينبع موضع الضبط بشكل عام من خلال الأسرة والثقافة البيئية وتجارب الماضي . أن

معظم الأشخاص من ذوى وجهة الضبط الداخلي اتضح أنهم جاءوا من أسر ركزت على الجهد وعلى التعليم وتحمل المسؤولية.

أما أصحاب وجهة الضبط الخارجي فقد انحلدوا من أسر ذات مكانة اجتماعية واقتصادية منخفضة حيث درجوا على نقص في التحكم في الحياة.

(Levenson, 1973, pp.397-404)

وعن مدى الاختلاف بين الذكور والإناث، والصغار والكبار ووجهة الضبط، فقد قدم ماملين وآخرون، 2001 Mamlin et al، دراسة حول وجهة الضبط وصعوبات التعلم ومن نتائج هذه الدراسة:

- أن الذكور يميلون إلى وجهة الضبط الداخلية أكثر من الإناث.
- أن الأشخاص الأكثر تقلباً في العمر يميلون أكثر إلى وجهة الضبط الداخلية.
- الأشخاص الذين حصلوا على درجة عالية في الأبنية التنظيمية يميلون أكثر إلى وجهة الضبط الداخلية.

ولقد جاء بهذا المفهوم وطوره " روتر " عام ١٩٦٠ وكان قد أطلق عليه اسم موضع تحكم التعزيز، ولقد عبّر " روتر " بحق الفجوة بين علم النفس السلوكي وعلم النفس المعرفي، فقد آمن أن السلوك يتم توجيهه عن طريق استخدام التعزيز، فعمليات الثواب والعقاب تشكل الطريقة التي يفسر بها الأشخاص نتائج أفعالهم.

وأخيراً: من الأهمية أن نعرف أن الشخصية هي نتيجة التفاعل بين الشخص والبيئة، وأن معتقداته الداخلية أو الخارجية هي من صنع البيئة.

طبيعة التعزيز:

التعزيز من المصطلحات الأساسية لنظرية " روتر " في التعلم الاجتماعي، وطبيعة التعزيز تتضح عندما يؤدي وقوع حدث يمكن ملاحظته إلى تغير في احتمال وقوع السلوك الذي يسبق الحدث بانتظام، فإن هذا الحدث بالتحديد والذي أدى إلى التغير المشار إليه يعتبر تعزيزاً.

والتعزيز الداخلي هو خبرة الفرد مع حدث له قيمة بالنسبة له. والتعزيز الخارجي هو وقوع حدث من المعروف أنه يعتبر تعزيزاً لدى الجماعة التي ينتمي إليها الفرد.

ومن المعروف أنه إذا وقع حدث لشخص ما وأدى إلى تعزيز داخلي لديه، فإن هذا الحدث يمكن اعتباره تعزيزاً خارجياً لذلك الشخص.

(باترسون، ١٩٩٢، ص ٣٩٢)

السلوك غير المتوافق ونظرية التعلم الاجتماعي:

من وجهة نظر أصحاب هذه النظرية أن الأفراد الذين لا يحقق سلوكهم إشباع حاجاتهم، في ظل مصطلحات هذه النظرية، فإن مثل هؤلاء الأفراد لديهم توقعات منخفضة للإشباع أو درجة منخفضة من حرية الحركة يقابلها ارتفاع في قيمة الحاجة، هؤلاء لديهم الحد الأدنى من الأهداف التي تتطلب درجة عالية من التحقيق لكي تحقق لهم التعزيز أو الإشباع المطلوب.

(المرجع السابق، ص ٣٩٨)

القيم التي يجب أن يلتزم بها المعالج:

المعالج في هذه النظرية هو عملية تعلم، وما يحدثه المعالج من تغيرات داخلية أو خارجية تتبع قوانين ومبادئ هذه النظرية، ويهدف "روتر" من العلاج، أن يساعد العميل على أن يواجه حياته بصورة بناءة، أو أن يجا وقد أشبع حاجاته الأساسية حتى يستطيع أن يكون إنساناً نافعاً لمجتمعه. وعلى المعالج أن يلتزم بما يلي:

١. أن يتقبل سلوك العميل كما هو في الواقع.
٢. أن يتوقع أن يكون لسلوكه تأثير على سلوك العميل.
٣. أن يكون مركزاً على أهداف العميل من وجهة نظره، ولا يخلط ما بين أهدافه (من وجهة نظره) على حساب العميل.
٤. أن يضع في اعتباره أن هذا العميل يمكن أن يكون نافعاً للمجتمع وعليه أن يساعده في هذا الاتجاه.
٥. عليه أن يحدد حاجاته غير المشبعة، وأن يساعده في إشباعها.

المرض النفسي والعلاج Psychopathology and Treatment:

لقد عارض "روتر" وبشدة مفاهيم النموذج الطبي للاضطرابات العقلية. لقد ذكر "روتر" أن المشكلات النفسية هي بمثابة سلوك غير متكيف قد حدث بسبب تشوهات أو عيوب في التوقعات المتعلمة وغير الملائمة. وعلى ذلك فإن "روتر" اعتبر أعراض المرض متعلمة مثلها مثل كل السلوك، ولهذا يجب على المعالج أن يأخذ في اعتباره الموقف التعليمي للعميل، والمعارف التي نعلمها من خلال الحياة، وكذلك العلاقة بينه وبين العميل.

إن العلاج السلوكي المعرفي الحالي تنحدر جذوره إلى نظرية التعلم الاجتماعي عند "روتر" وبالرغم من ذلك فإن البعض لا يزال غير معترف بذلك.

وطبقاً لنظرية "روتر" فإن المرض يمكن أن يؤدي إلى صعوبات إلى الحد الذي يؤدي إلى

صبيغ تنبؤية، والسلوك يمكن أن يكون غير متكيف، بسبب أن الفرد لم يتعلم مطلقاً سلوكيات متكيفة بصورة كبيرة.

في هذه الحالة، فإن على المعالج أن يقدم توجيهات مباشرة عن سلوكيات جديدة، وذلك باستخدام فنيات إرشادية، مثل لعب الأدوار وذلك لنمو درجة من الفعالية للتعامل مع المهارات.

التوقعات:

إن التوقعات عندما تكون منخفضة وغير عقلانية تؤدي إلى المرض. فإذا كان لدى الأشخاص توقعات منخفضة، فإنهم لا يثقون في سلوكياتهم وبالتالي سوف لا يكون لديهم تعزيز. ونتيجة لذلك فإنهم يبللون جهداً ضئيلاً في سلوكهم.

وإذا لم يحاولوا أن ينجحوا، فإنهم لا تحالة واقعين في الفشل. وعندما يفشلون، فإن توقعاتهم المنخفضة تصبح ملازمة لهم. هذه العملية الدائرية تسمى بالدائرة الفاسدة أو الرديئة Vicious cycle.

وفي حالة العملاء الذين لديهم توقعات منخفضة، فإن على المعالجين أن يحاولوا العمل على زيادة ثقة العملاء عن طريق استخدام تأثيرهم العلاجي لمساعدة العملاء، وذلك عن طريق:

- أ- زيادة الاستبصار بالواقعية والعقلانية لتوقعاتهم.
- ب- مساعدة سلوكهم على تجنب الخوف من الفشل.

وعموماً فإن معالجي التعلم الاجتماعي يحاولون دائماً أن يزدوا من درجة التوقعات لدى عملائهم. (Haggbloom et al. 2002)

- ويستخدم المصطلحات العامة في التعلم نستطيع القول بأننا نملك اختيار أحد الأمرين:
- إما إضعاف الاستجابة غير المرغوبة.
- أو تقوية الاستجابة الصحيحة أو المرغوبة.
- أو فعل الأمرين معاً. وتؤكد البحوث أن مكافأة الاستجابة الصحيحة أكثر فاعلية من معاقبة الاستجابة الخاطئة.

(باترسون، ١٩٩٢، ص ٤٠٠)

قيمة التعزيز: Reinforcement Value

إن مشكلات قيمة التعزيز يمكن أن تؤدي للمرض، وأن المعززات تكون بمثابة أهداف نببحث عنها في الحياة. إذا وضع الأشخاص أهدافاً غير واقعية وغير عقلانية لأنفسهم،

فإنهم من المحتمل أن يصبح الفشل مصاحباً لهم، وهذا الفشل يمكن أن يؤدي إلى الدخول في الدائرة الرديئة (الفاصلة) Vicious cycle. وعلى هذا فيجب على المعالجين أن يساعدوا العملاء على نحو أهداف لأنفسهم تتصف بالمعقولية ويمكن تحقيقها. ومن الأفضل أن يكافحوا Stive خطوة خطوة لتحقيق الإنجاز سلسلة من الأهداف على أن تكون أهدافاً نبيلة في حد ذاتها، ويمكن تحقيقها. (Haggbloom et al, 2002, PP.139-152)

خلاصة وتعليق:

من خلال دراسة أساسيات هذه النظرية والبحوث التي اعتمدت عليها في الوصول إلى النتائج والمقارنة بما سبقها من محاولات نظرية نسوق ما يلي:

١. أن مفهوم "التوقعات" عند "روتر" قد يتساوى مع مفهوم الذات Self - concept في النظريات الأخرى.
٢. غموض مفهوم "القلق" عند "روتر" حيث اعتبره لوئاً من التوقع.
٣. لم يهتم "روتر" ببعض المفاهيم مثل: اللاشعور والسلوك العصائبي، والصراع وغيرها.
٤. عدم وضوح مفاهيم نظرية "روتر" بالشكل الكافي.
٥. يعتقد "روتر" من خلال مفهوم "الكسب الثانوي" أن العميل لا ينبغي أن نتوقع منه أن يتقبل المعتقدات والأفكار الجديدة بسهولة أو من غير مقاومة.
٦. لقد استفاد "روتر" من بعض أساليب الإرشاد والعلاج السابقة منها:
 - أساليب الإشراف والتعلم.
 - العلاقة بين المرشد والعميل.
 - مشاركة العميل في عملية التعلم.
 - الاهتمام بفاعلية المرشد.
٧. القارئ لهذه النظرية يشعر أنها مختصرة وغير مكتملة ولكنها متماسكة، واستخدمها الباحثون بصورة متزايدة في الإرشاد.

وعلى كل حال، فإن هذه النظرية تقف كواحدة من أفضل المحاولات كأسلوب متسق لتغيير السلوك من خلال الإرشاد والعلاج النفسي. (باترسون، ١٩٩٢، ص٤١٦)

نظرية العلاج بالمعنى الوجودي

Logo therapy

عند "فرانكل" Frankl

- التطور التاريخي .
- طبيعة الشخص .
- خصائص الوجود الإنساني عند "فرانكل" .
- الإرشاد بالمعنى .
- العلاج بالمعنى الوجودي والتحليل الوجودي .
- أسس العلاج بالمعنى الوجودي .
- طرق إيجاد المعنى .
- العلاج بالمعنى والتحليل النفسي .
- نواحي الاختلاف بين العلاج بالمعنى الوجودي والتحليل الوجودي .
- الفراغ الوجودي والإحباط الوجودي .
- عصاب القلب .
- الوسواس القهري .
- الاكتئاب .
- انفصام .
- فنيات العلاج بالمعنى الوجودي .
- المقصود المتناقص .
- صبر التفكير (تشبث التفكير) .
- الحوار السقراطي .
- دور المعالج بالمعنى الوجودي .
- خلاصة وتعقيب .

التطور التاريخي:

برزت نظرية العلاج بالمعنى الوجودي (الروحي) Logo therapy عند "فرانكل" Frankl من واقع خبراته وآلامه ومعاناته في معسكر المعتقلات النازية والتي توفى فيها كل من أبيه وأمه وزوجته، ولقد كان القدر رحيمًا به عندما تم تحرير المعسكر الذي اعتقل به، وأصبح حراً.

ولقد تلقى "فرانكل" تدريباً في علم النفس الفردي تحت إشراف "أدلر" Adler، وإن بعض المفاهيم الأساسية للعلاج بالمعنى والحرية والمسئولية تعود إلى أدلر.

ولقد سجل "فرانكل" خبراته في كتاب طبع في ألمانيا عام ١٩٤٦ وفي إنجلترا عام ١٩٥٦ تحت عنوان: "من معسكرات الموت إلى الوجودية" وأعاد طباعته مع إضافة جزء جديد عن "المفاهيم الأساسية لعلم اللوجو" ويسمى "بحث الإنسان عن المعنى" عام ١٩٦٣، ولقد ظهرت طبعة جديدة عام ١٩٦٨.

(باترسون، ١٩٩٠، ص ٤٦٠)

وفي هذا الكتاب يسأل "فرانكل" سؤالاً هاماً وهو: هل يستطيع الإنسان أن يتمسك بالحياة ولا يستسلم وسط آلام وعذاب شديدين، بل ويختار الحياة ويجد لها معنى؟ ويجيب "فرانكل" عن ذلك بقوله: أستطيع أن أقول بأنه لا يوجد في الدنيا شيء يمكن أن يساعد الإنسان بقوة على البقاء حتى في أسوأ الظروف مثل معرفته بأن هناك معنى لحياته.

من ذلك يمكن القول بأن "فرانكل" قد أسس المدرسة الثالثة في العلاج النفسي في فيينا بعد كل من "فرويد، وأدلر"، وأطلق "فرانكل" مصطلح Logo therapy والذي يعني العلاج بالمعنى الوجودي (الروحي)، حيث استعان بالكلمة الإغريقية "Logos" والولوجوس في الفلسفة اليونانية القديمة، تعنى المبدأ العقلاني في الكون والولوجوس تعنى دراسة كلمة الروح والإله.

ولقد قرر "فرانكل" أن "فرويد" افترض أساساً أن السعادة هي عمق الدوافع الإنسانية بينما افترضها "أدلر" في القوة، بينما عند "فرانكل" في العلاج المعنوي الروحي.

ويضيف "فرانكل" ويقول: يجب علينا أن نلتفت إلى الدينامية الروحية، والتي بموجبها يصبح التوتر أمراً ضرورياً من أجل الصحة.

ويمكن لنا أن نقول إن "فرانكل" قد مر بخبرات قاسية، ساهمت هذه الخبرات خاصة ما كان منها في معسكرات الاعتقال الجماعية في تطور آرائه الفلسفية والعلاجية، فقد رأى من خلال هذا كله أن هناك ثمة معنى للمعاناة Suffering، كمعاناة الموت التي هي جزء يتعذر استئصاله من الحياة، فبدون هذه المعاناة لا تكون الحياة كاملة. كذلك فإن الظروف السيئة في وجود الإنسان تعطيه الفرصة حتى يكون مع روحه ونفسه وينمو بها وهو على هذا الشأن، ومن أجل أن يفعل هذا يجب أن يتحلى بالثقة والإيمان بالمستقبل، وبدون ذلك يستسلم الإنسان ولا يكون لديه معنى للحياة، ومعنى لاستمرارها، والحياة تلقى بمسئوليتها على الفرد، والهيام التي تتطلب من الإنسان، تختلف من فرد إلى آخر، فكل إنسان فريد في ذاته واستجاباته أيضاً.

والسؤال الذي يهتم به "فرانكل" ويناقشه مع زملائه في معسكرات الاعتقال النازية هو: ماذا تريد الحياة منا؟ وليس ما نريده نحن وننتظره من الحياة. (الزويد، ١٩٩٨، ص ٢٧١)

طبيعة الشخص: The nature of the person

يتكون الشخص من أبعاد ثلاثة هي: الجسمي، والعقلي والنفسي، والروحي، والبعدان الأولان مرتبطان ويمثلان معاً النفس والجسم، ويشتملان على العوامل الخلقية الموروثة مثل الدوافع الفطرية، والتحليليون من خلال "فرويد" و"أدلر" و"يونج" قد ساعدوا على فهم هذه الأبعاد - وبخاصة النفسية - ولكنهم أغفلوا البعد الروحي، وهو البعد المميز للإنسان.

وخصائص الوجود الإنساني عند "فرانكل" تتمثل في:

- الروحية: والتي تنبعث ظاهرياً خلال الوعي الذاتي الحالي أو الآتي، فالروحية هي الخاصية الرئيسية للفرد ومنها يُشتق الوعي والحب والضمير الأخلاقي.
- الحرية: وهي خاصية شديدة الأهمية للوجود الإنساني، والإنسان هو الذي يقرر دائماً ما سوف يكون عليه في اللحظة التالية، والحرية تعني، الحرية في مواجهة ثلاثة أشياء:
 - أ- الغرائز.
 - ب- الميل أو النزعة الموروثة.
 - ج- البيئة.

ومع أن الإنسان يتأثر بهذه الثلاثة، إلا أنه لا يزال يملك الحرية في القبول أو الرفض أو اتخاذ موقف تجاه هذه الظروف. (باترسون، ١٩٩٠، ص ٤٦٢)

- المسئولية: لعمل ما يميز العلاج بالمعنى الوجودي عن غيره من الأساليب العلاجية، هو الحرية المسئولة، وبالرغم من أن الأفراد لا يملكون الحرية في الوجود إلى الحياة، إلا أنهم يملكون الحرية في الحياة كيفما يشاءون وما يريدون أن يحققوا وفقاً للبدائل المتاحة.

ولأن الحرية هي حرية مسئولة بمعنى أن الإنسان له الحق الكامل في أن يختار ما يناسبه، فهو أيضاً مسئول عن تلك القرارات التي يتخذها في حياته وعلى هذا فإن الإنسان مسئول عن حياته وعن أفعاله وعن الفشل والخبرات المؤلمة من عدم اتخاذ قرارات حاسمة فيما يتعلق بالمواقف الإشكالية التي يواجهها. (القرني، مجلة العلوم الاجتماعية)

وطبيعة الإنسان من الناحية الفسيولوجية قد عرضها "فرانكل" حينما جعل هدفه هو موازنة وجهة النظر الفسيولوجية بمنظور روحي، ورأى في ذلك خطوة مهمة نحو تطوير علاج أكثر فاعلية، وكما يقول يتطلب نفي العصبانية عن الإنسان، عملية إعادة أنسة Re-humanization للعلاج النفسي. (Frankl, 1975, P.104)

الإرشاد بالمعنى:

إحدى الطرق الوجودية في الإرشاد القائم على نظرية العلاج بالمعنى الوجودي (الروحي) **Logo therapy** وفنياته عند "فرانكل" حيث يركز الإرشاد بالمعنى على اكتشاف معنى الحياة، وتحقيق فردية العميل، وأن يصبح أكثر مسئولية بالنسبة لحياته، ومساعدته في ترسيخ إرادة المعنى والاتجاه في الحياة. (معوض، ١٩٩٨، ص ٣٣٠)

ويقوم المرشد بمساعدة المسترشد للوصول للمعنى الحقيقي لحياته وسموه وارتفاعه فوق الصعوبات والمعاناة.

ويفترض الوجوديون أن المسترشد يسعى للمساعدة بهدف الوصول إلى معرفة سبب انعزاله عن الآخرين ولعلاج ذلك، فالمرشد يساعد المسترشد على أن يكتشف عالمه الحالي وتفهم الآخرين وهو بذلك لا يقدم تفسيرات وتحليلات لخبرات الفرد في الماضي.

ويؤكد المرشد على العلاقة الإرشادية المركزة التي تتم نتيجة اللقاءات الطبيعية، مثل الرحلات والزيارات. (أبو عيطه، ١٩٨٨، ص ١٢٦)

ويعتمد الإرشاد والعلاج بالمعنى على الخطوات الإجرائية التالية:

١. تبصير صاحب المشكلة بمجموعة المعاني التي يفترض إليها وسببت له المشكلة.
٢. تمويد صاحب المشكلة على تحمل المعنى.
٣. توظيف الإرادة وتحمل للمسئولية.
٤. اتخاذ القرار والاشتراك فيه. (المعاش، ١٩٩٦، ص ٢٣٧)

ويتفق "فيبري" Fabery مع "فرانكل" في أن العلاج بالمعنى يركز على ثلاث مقولات أساسية هي:

١. الحياة هي المعنى تحت أي ظروف.
٢. إذا لم يستطع الإنسان أن يوظف إرادته فذلك يؤدي به إلى الشعور بالإحباط.
٣. الإنسان حر في حدود معينة من أجل تحقيق المعنى والهدف من الحياة. (المعاش، ١٩٩٦، ص ٢٤٩)

العلاج بالمعنى الوجودي والتطبيق الوجودي: **Logo therapy and Existential Analysis**

يرجع العلاج بالمعنى الوجودي (الروحي) والتحليل الوجودي إلى الثلاثينيات، حيث

وضع "فرائكل" أساسيات هذا المنهج الجديد والذي تم تأسيسه عام ١٩٣٨ والذي يطلق عليه المدرسة الثالثة للعلاج النفسي بفينينا، وهو من الناحيتين المعلوماتية والتطبيقية قد بني على أساس منهج التركيز على المعنى في العلاج النفسي.

أ- العلاج بالمعنى الوجودي (الروحي):

يقوم العلاج بالمعنى الوجودي الروحي على أساس ثلاثة مفاهيم فلسفية ونفسية وهي:

Freedom of will

١- حرية الإرادة

Will to meaning

٢- إرادة المعنى

Meaning in life

٣- معنى الحياة

١) حرية الإرادة Freedom of will:

طبقاً للعلاج بالمعنى الروحي والتحليل الوجودي (LTEA) فإن الإنسان ليس تابعاً بشكل كلي للظروف، ولكنه إنسان حر في أن يتخذ ما يراه، وأن يأخذ مواقفه تجاه الظروف الداخلية (نفسياً)، وتجاه الظروف الخارجية (بيولوجياً واجتماعياً).

وتعرف الحرية هنا بأنها مساحة هامة في حياة الإنسان الخاصة، تتم ممارستها من خلال المسئولية الممنوحة له، وتستمد هذه الحرية من متطلباته الروحية، والتي يفهم منها أنها تمثل عالم الإنسان الأساسي، وهي أسمى من المطالب الجسمية والنفسية.

وبالرغم من أن الإنسان لديه جانب روحي، إلا أنه أيضاً لديه الاستقلال والقدرة على أن يشكل حياته بنفسه.

وتلعب حرية الإنسان دوراً هاماً في العلاج النفسي، حيث تزود العملاء بمساحة من الاطمئنان للحدث في مواجهة الأعراض الجسمية والنفسية. والحرية هي المصدر الذي يمكن Enable من التعامل مع المتناقضات البيئية للمحيطة، والتعامل مع أعراضها، كما أنها تمكن الإنسان من التحكم في العزم والتصميم الذاتي. (Victor Frankl Institut)

إن حرية الإرادة تعني حرية الإرادة الإنسانية، والإرادة الإنسانية هي إرادة كائن محدود، إن حرية الإنسان ليست تحركاً من الظروف، وإنما هي بالأحرى حرية في اتخاذ موقف بعينه إزاء الظروف التي قد تواجهه.

(الطبيب، ١٩٨٩، ص ٢٥٠)

٢٢ إرادة المعنى Will to meaning :

يستخدم "فراנקل" لفظة إنسان ليقصد بها الكائنات البشرية، والإنسان يحاول الوصول إلى العالم الخارجي، عالم مكتظ بالكائنات الأخرى التي سيقابلها، وملتقى بالمعاني التي سيحققها، ومثل هذه النظرية تتعارض وبشكل عميق مع نظريات الدوافع القائمة على مبدأ التوازن الداخلي، فانجياه "فراנקل" هو إرادة المعنى، وهو الكفاح الرئيسي للإنسان لإيجاد وتحقيق المعنى، أما تلك النظريات الأخرى فهي تصور الإنسان كما لو كان نظاماً معلقاً، فطبعاً لها فإن الإنسان يهتم بشكل أساسي بحفظ واسترجاع التوازن وأن يبلغ هذا بتقليل وخفض التوترات.

إن الكائنات ليست فقط حرة، ولكن أيضاً تعتبر الحرية أكثر أهمية بالنسبة لهم، حيث يستعملونها لإحجاز وتحقيق أهدافهم. والبحث عن المعنى يشبه البحث عن الدافعية الفطرية لدى الإنسان، وعندما لا يستطيع الإنسان أن يدرك إرادة المعنى في حياته فإنه سوف يخبر إحساساً عميقاً من خواء المعنى والفراغ.

إن إحباط الحاجات الوجودية، والأهداف ذات المعنى سوف يؤدي إلى العدوانية، والإدمان والاكتئاب والانتحار، ويزيد من حدة الاضطرابات المرضية والعصبية.

إن العلاج بالمعنى الروحي والتحليل الوجودي يساعد العملاء على إدراك هذه العوامل التي تعوقهم عن تحقيق الأهداف ذات المعنى في حياتهم.

وإن العملاء يصبحون ذات حساسية في إدراك احتمالية المعنى، ويتم إرشادهم ومساعدتهم على إدراك هذه المعاني المحتملة (احتمالية المعنى) والتي يصلون إليها بأنفسهم.

٢٣ معنى الحياة Meaning of life :

يبنى العلاج بالمعنى الروحي والتحليل الوجودي على فكرة أن المعنى حقيقة موضوعية، ويؤكد العلاج بالمعنى على ركيزة معنى الحياة، حيث يستطيع المعالج تبصير صاحب المشكلة بالمجالات المتعددة للمعنى والقيم، وذلك ما أكد عليه "فراנקل" في كتابه "الإنسان يبحث عن المعنى" Man's search for meaning ذلك الذي أكد فيه على أنه لا يوجد معنى واحد في الحياة، ولكن توجد معان متعددة، والأهم في هذه المعاني المتنوعة المعنى الخاص لوجود الإنسان، وهنا تعتبر مهمة الإنسان في الحياة مهمة فريدة، فليس المهم أن يعرف الإنسان معنى الحياة، ولكن المهم أن يدرك المعنى. (المايش، ١٩٩٦، ص ٢٤٩)

طريقة إيجاد المعنى:

كيف نجد المعنى: Finding meaning

يناقش "فرانكل" ثلاثة مداخل لإيجاد المعنى وهي:

١- من خلال القيم التجريبية: عن طريق تجربة شيء أو عن طريق تجربة شخص نقدره ونحبه، وهذا يشمل خبرات القمة عند "ماسلو" والتجارب الجمالية مثل رؤية الأعمال الفنية العظيمة أو عجائب الطبيعة، يمكن لنا أن نجد المعنى من خلال هذه التجارب.

٢- من خلال القيم الإبداعية: عن طريق القيام بصنيع ما، بالانشغال بمشاريع الشخص أو في مشروع حياته، ويرى "فرانكل" أن الإبداع وظيفة للشعور الروحي ألا وهو الضمير. ويشمل الإبداع الاشتراك في الفن والموسيقى والكتابة والاختراعات، وما إلى ذلك، واللاعنقلية الخاصة بالمنتج الفني هي مثل الحدس الذي يسمح لنا بالتعرف على الشيء الجديد ويقدم لنا "فرانكل" مثلاً شيقاً حيث يقول:

أعرف حالة يحاول فيها عازف الكمان أن يعزف بكل وهي ممكن، وبداية من وضع الكمان على كتفه إلى أدق التفاصيل التي تتطلبها الحبكة الفنية، فهو يريد أن يقوم بكل شيء بوهي وأن يؤدي وهو في حالة من الاستبطان التام، وهذا أدى إلى الانهيار الفني بشكل كامل... وكان العلاج هو عملية إعادة ثقة المريض في لا وهي، وهذا يجعله يدرك كم كان لا وهي أكثر موسيقية من وهي بكثير. (Frankl, 1975, P.38)

٣- عن طريق القيم الاتجاهية: والتي تشمل خصالاً مثل الشفقة والشجاعة وروح المرح وما إلى ذلك، ولقد ذكر "فرانكل" مثلاً هنا حول تحقيق المعنى عن طريق المعاناة، والمثال يقول فيه: "كان لطبيب زوجة ماتت فحزن عليها بشدة، وسأله "فرانكل" إذا كنت أنت الذي توفي أولاً (أي قبلها) فماذا كان الأمر بالنسبة لها؟ فأجابته الطبيب، أن الأمر سيبدو صعباً بقطاعة بالنسبة لها. ويوضح "فرانكل" أنه بموتها أولاً فقد وفرت عليها هذه المعاناة، ولكن هو الآن مضطر لدفع الثمن بالبقاء ومجداده على زوجته، وفي عبارة أخرى، إن الحزن هو الثمن الذي ندفعه من أجل الحب. وفيما يخص الطبيب في هذه الفكرة فقد أعطى لوفاة زوجته وما تبعه من آلام له معنى، والذي في المقابل سمح له أن يتعامل مع الأمر، فمعاناته أصبحت شيئاً أكبر، فمع المعنى يمكن أن نتحمل المعاناة بكرامة".

وفي سعي الإنسان من أجل المعنى كما يقول "فرانكل"، كل شيء ممكن أن يسلب من

الإنسان إلا شيئاً واحداً، وهو آخر حريات الإنسان ألا وهو حريته ليختار اتجاهه في أي مجموعة من الظروف .
(Frankl, 1963, P.104)

العلاج بالمعنى والتطبيق النفسي:

في التحليل النفسي، فإن كلاً من " فرويد " و " أدلر " قد ركزا على الماضي، بينما العلاج بالمعنى عند " فرانكل " فقد ركز على المستقبل أو بمعنى آخر قد ركز على المعاني لتحقيق في المستقبل .
(Frankl, 1984, p.120)

نواحي الاختلاف بين العلاج بالمعنى الوجودي والروح. والتطبيق الوجودي:

بالرغم من أن العلاج بالمعنى الروحي والتحليل الوجودي غالباً ما يتم استخدامهما بشكل متبادل أو معاً كأسلوب واحد، ولكن من المفيد أن نتعرف على نواحي الاختلاف بين هذين الأسلوبين:

العلاج بالمعنى الوجودي (الروحي)	التحليل الوجودي
* يشير عند " فرانكل " إلى أنه منهج علاجي وتوجه روحي في العلاج النفسي . (Frankl, 1986, P.10)	* يشير إلى عملية تحليلية علاجية لمعالجة الحالات الوجودية والروحية لدى المريض .
* أن علاج اللوجو أكثر وصفية للنظرية وللطريقة العلاجية الحقيقية .	* إن التحليل الوجودي أكثر دلالة على الاتجاه الأنثروبولوجي والتي تمت في هذه النظرية .
* علاج اللوجو يبدأ من الروحية Spiritual	* التحليل الوجودي يتجه إلى الروحية .
* يسمى إلى أن يخرج العوامل الروحية اللاشعورية من شخص المريض إلى دائرة الوعي .	* هو الجهد المبذول من أجل إمداد المريض بالقدرة على أن يصبح واعياً بمسئوليته .
* يشير علاج اللوجو إلى العلاج الحقيقي أو الواقعي .	* التحليل الوجودي يشير إلى تحليل وجود الفرد . (باترسون، 1990، ص ٤٦٠)

وعلاج اللوجو يبدو أنه أكثر استعمالاً بصفة عامة ليشير إلى المظهرين، ويقول

"فرانكل" إن العلاج بالمعنى الوجودي الروحي (اللوجو) هو فرع متميز من مدرسة العلاج النفسي الوجودي الإنساني، وذلك لأنه يقوم بالتركيز على الروح البشرية، ومعنى الوجود الإنساني، فضلاً عن بحث الإنسان عن المعنى. (Frankl, 1984, P.121)

ويجب على كل فرد أن يكتشف المعنى المحدد لهذه اللحظة، فقط يعرف الفرد المعنى الصحيح المحدد لهذه اللحظة. ويمكن للمعالج أيضاً أن يسهل عملية البحث وتوجيه العميل إلى تلك المجالات التي يمكن أن يجد فيها المعنى. (Fabry, 1994)

ويمكن القول أن المعنى لا يتعدى كونه مجرد وسيلة للتعبير الذاتي Self - expression وبالتالي يكون شيئاً ذاتياً بصورة عميقة. (الطيب، ١٩٨٩، ص ٢٧٧)

الفراغ الوجودي والإحباط الوجودي: The existential vacuum and existential Frustration

الفراغ الوجودي: إذا تم إحباط السعي وراء المعنى، هذا الإحباط يؤدي إلى العصاب الروحي (الوجودي)، فالتناس اليوم أكثر من أي وقت مضى يخبرون حياتهم فارغة وبلا معنى ولا هدف، ويستجيبون إلى هذه الخبرة بسلوكيات غير معتادة تضرهم أو تضر الآخرين أو تضر المجتمع، أو تضر الثلاثة جميعاً.

فالفراغ الوجودي، هو ثقب أو فراغ في حياتنا، وعندما يكون لدينا فراغ، فإن هناك من الأشياء التي تتدفق لتملؤه.

ويقرر "فرانكل" أن أكثر العلامات وضوحاً لوجود الفراغ الوجودي في مجتمعنا هو الملل boredom ونحن نغمس أنفسنا في تسليات سلبية كل مساء، يطلق عليها "فرانكل" عصاب يوم الأحد Sunday neurosis، وربما نملأ هذا الفراغ بالغضب والكراهية، ونقضي أياماً محاولين تحطيم ما نعتقد أنه يؤذينا أو يضرنا، وربما نملأ حياتنا بحلقات مفرغة Vicious cycles ذات طبيعة عصابية معينة، مثل العصاب القهري والخوف المرضي المنسحب على موضوع القويما.

والعبارة التي تعبر عن هذه الحلقات المفرغة هي: مهما نقوم به من أعمال فهي أبداً لا تكفي. Whatever we do, it is never enough.

ويرجع فهم "فرانكل" للفراغ الوجودي إلى خبراته في معسكرات الموت النازية، لأن الأشياء التي لها معنى أو تؤدي معنى مثل العمل، الأسرة، متعة الحياة القليلة، بدأت

تتسحب من تحت أقدام السجين، وبدأ مستقبله يختفي، فالإنسان كما يقول "فرانكل" يعيش فقط عندما يتطلع إلى المستقبل.

(Frankl, 1963, P.115)

فالسجين الذي فقد الإيمان في المستقبل أي في مستقبله حكم عليه بالهلاك.

ويوضح "فرانكل" أيضاً الفراغ الوجودي بقوله: مع عدم وجود غرائز توحد سلوك الناس، ومع اختلاف التقاليد التي تضبط اختياراتهم، ومع ضرورة مواجهة هذه العملية، عملية الاختيار، فإن الناس لا يعرفون ماذا ينبغي عليهم أن يفعلوا، وهذا الفراغ الوجودي يعبر عن نفسه في صورة حالة ملل.

(باترسون، ١٩٩٠، ص ٤٦٤)

إن الإحباط الوجودي ليس مرضياً وعصابياً بالضرورة، إن المعاناة ليست دائماً دلالة مرضية كما يقول "فرانكل" وبمحت الإنسان عن معنى لوجوده، أو شكله في هذا الوجود، ليس بالضرورة ناتجاً عن حالة مرضية.

إن اهتمامات الإنسان بمظاهر يأسه من عدم جدوى الحياة ليست بالضرورة مرضاً وإنما هي مثل روحية، إن البحث وراء معنى الحياة قد يؤدي إلى حدوث توتر نفسي، وتبعد الشخص نوعاً ما عن التوازن، ولكن هذا التوتر ليس مرضاً، بل إنه ضرورة لصحته العقلية. فالصحة العقلية مبنية أساساً على درجة محددة من التوتر الناشئ عن تحصيل الفرد فعلياً وما يطمح إلى تحقيقه أو هو الهوية بين ما هو عليه الفرد أو ما يود أن يكون عليه.

(الزهود، ١٩٩٨، ص ٢٩٦)

ويرى "فرانكل" أن الملل أو السأم كفراغ وجودي، يمثل مشكلة معاصرة منتشرة، وفي العلاج بالمعنى الوجودي (الروحي) فإن المعالج يشغل العميل باتجاه دائم ومقصود لمحو مواجهة وتحدي الوجود بالإيمان أن هناك فرصة للاختيار في كل موقف بما فيه تقبل للمعاناة والتضحية كسبل مختارة بمسئولية.

ولقد أشار "فرانكل" إلى أن المريض هو وحده الذي يستطيع تفسير مهمة حياته، فدور المعالج ليس هو التدريس والوعظ فقط ولكن يقوم بعملية توسيع وإسراح مجال الرؤية عند المريض حتى يصبح نطاق المعنى والقيم في مجال رؤيته.

(Frankl, 1969, P.174)

عصباء القلق Anxiety Neurosis:

يكمن القلق الوجودي وراء القلق العصائبي، والقلق الوجودي هو "الخوف من الموت"، وفي نفس الوقت الخوف من الحياة ككل.

(باترسون، ١٩٩٠، ص ٤٦٧)

فهو يقوم على أساس القلق الوجودي، ووخز الضمير. والإنسان غير فاهم أن قلقه يرجع إلى إحساسه بمسئولية غير محققة وفقدان للمعنى، وهو يركز هذا القلق على تفاصيل الحياة المشككة التي يصعب حلها، على سبيل المثال: المصاب بالوسواس القهري يركز قلقه على بعض الأمراض الرهيبة. (Frankl, 1973, P.179)

ويعتقد "تلخ" Tillich بأن القلق الوجودي يرجع إلى عدم وجود الإيمان (الجانب الروحي) لدى الفرد، أو لانفصالنا عن الطبيعة، وعدم قدرتنا على إدراك أن الطبيعة من التراب الذي وجئنا منه وإلى التراب سنعود. (درويش، ١٩٨٨، ص ١٢٥)

الوسواس القهري The obsessive compulsive :

وهو يعمل بطريقة مشابهة، فالشخص المصاب به يفتقر إلى معنى الاكتمال الموجود عند معظم الناس، فمعظمنا يستريح عندما يتأكد مثلاً من قيامه بمهمة بسيطة مثل إغلاق الباب ليلاً، أما المصاب بالوسواس القهري يحتاج إلى تأكيد تام، ولا يمكن تحقيقه بشكل مطلق، ولأن الكمال في الأشياء - حتى بالنسبة للمصاب بالعصاب القهري - هو مستحيل، فهو يركز الانتباه على مجال ما في الحياة يسبب له صعوبات في الماضي.

وعلى المعالج أن يحاول مساعدة المريض على الاسترخاء، والمريض يحتاج إلى أن يتعرف على انحراف طبعه عن الكمال مثل ما يحدث في القضاء والقدر، ويتعلم أن يتقبل على الأقل درجة صغيرة من عدم التأكد، ولكن بشكل عام، فإن مريض الوسواس القهري ومريض عصاب القلق أيضاً يجب أن يجدا معنى، وبمجرد أن يعاد اكتشاف معنى الحياة، أو الحياة المثلثة بالمعنى، فإن عصاب القلق لا يجد أي شيء يمكن أن يركز عليه.

(Frankl, 1973, P.182)

الاكتئاب Depression :

يرى الوجوديون أن الاكتئاب :

أ - على المستوى الفسيولوجي قائم على انخفاض حيوي، بمعنى انخفاض في الطاقة الجسدية.

ب - على المستوى النفسي، فهم يربطون الاكتئاب بمشاعر عدم الكفاية التي نشعر بها عندما نقابل بمهام هي أكبر من قدراتنا الجسدية أو العقلية.

ج - على المستوى الروحي، حيث يرى "فرانكل" الاكتئاب على أنه توتر يقوم على ما

عليه الشخص وما ينبغي أن يكون عليه . فأهداف الفرد تبدل له أنه لا يمكن الوصول إليها ، ويفقد معنى المستقبل الخاص به ، ومع مرور الوقت يصبح مشتملاً من نفسه ، ثم يسقط هذا الاشتزاز على الآخرين أو على الإنسانية جمعاء . (Frankl, 1973, P.202)

الفصام Schizophrenia :

يفهمه "فرانكل" بأن له جذوراً في اختلال الوظائف النفسية عندما يكون لدى معظمنا أفكار نتعرف عليها وهي آتية من داخل عقولنا ، ونحن "نمتلكها" ولكن نرى في حالة المصاب بالفصام ولأسباب غير معروفة مجبراً على أن يتخذ منظوراً سلبياً لهذه الأفكار ويدركها كأصوات ، ربما يراقب نفسه ويرتاب في نفسه ولا يثق فيها ، ويعتقد "فرانكل" أن هذه السلبية تتأصل في نزعة مبالغ فيها نحو مراقبة الذات ، فيبدو أن هناك فصلاً بين الذات كراء ومرئي . فالذات الراهية خالية من المضمون تبدو حقيقية بشكل مجرد ، بينما الذات المرئية غريبة .

وبالرغم من أن العلاج بالمعنى الوجودي (الروحي) ليس مرغوباً في حالة التعامل مع حالات الذهان الشديدة ، إلا أنه يمكن تعليم الفصامي أن يتجاهل الأصوات وملاحظة الذات المستمرة ، وفي نفس الوقت يقوده نحو نشاط ذي معنى ، والعلاج ربما يستطيع إحافة الحلقات المفرغة .

فنيات العلاج بالمعنى الوجودي (الروحاني) Techniques of logo therapy :

يمكن توضيح بعض هذه الفنيات على النحو التالي :

١ - المقصد المتناقض Paradoxical intention :

تستخدم هذه الفنية مع حالات الاضطرابات القهرية والقلق وحالات الفوبيا ، حيث يتعلم العملاء أن يتفلبوا على هواجسهم وقلقهم وخوفهم عن طريق البعد أو المبالغات الهزلية الظرفية ، وهذا يجعلهم ينزعون أنفسهم من الدائرة المفرغة للأعراض وتفخيم الأعراض . (Victor Frankl Institut)

ويعني المقصد المتناقض ظاهرياً أن المريض يلقي التشجيع حتى يفعل أو يرغب في أن تحدث الأشياء التي يخافها . (الطبيب ، ١٩٨٩ ، ص ٣٠٥)

يكون الأداء في جو فكه وظريف ، وهذا يؤدي إلى تغيير الاتجاه نحو المرض ، ويساعد

المريض على أن يدفع نفسه بعيداً عن المرض، وعلى أن ينزع نفسه من العصاب، وإذا نجحنا في الوصول للمريض إلى نقطة يتوقف عندها القرار أو تجنب الأعراض وعن التفكير الانسحابي تجاهها، وجعلناه على العكس يبالغ فيها، فقد نلاحظ أن الأعراض تضعحل، وأنها لم تعد تلازمه أو تتابعه. (باترسون، ١٩٩٠، ص ٤٨٠)

والمقصود المناقض مفيد في كسر الحلقات العصبية المفرغة التي سببها القلق التوقفي، والتفكير المفرط "فرط النية" فالشاب يعرق بغزارة كلما تعرض للدخول في مواقف اجتماعية، يخبره "فراكتل" أنه يرغب في العرق، وكان من بين تعليماته القول: لقد أفرزت عرقاً ملاً جالوناً من قبل، ولكن الآن أريدك أن تصب من العرق ما يملأ على الأقل عشر جالونات، وبالطبع عند مساواة هذه بتلك فإن الشاب يستطيع أن يقوم بذلك فبعبة المهمة ستؤدي إلى كسر الحلقات المفرغة. (Frankl, 1973, p.223)

فالمقصود الماكس أو المناقض يتعامل مع الأعراض، وهو طريقة تشجع المريض على أن يعرض نفسه للمواقف المخوفة، ولكن من غير حدوث نتائجها المتوقعة، وبذلك تنكسر الدائرة المفرغة، ويؤدي ذلك إلى انقفاء الخوف أو القلق للتوقع. (باترسون، ١٩٩٠، ص ٤٨٧)

وبالتالي يتمكن صاحب المشكلة من إعمال فكره وتطويع إرادته لتكوين المعاني البنائية الجديدة Constructive meaning. (المابش، ١٩٩٦، ص ٢٥٢)

٢ - طرق التفكير (تقنيات الفكر) Dereflexion :

وتستخدم هذه التقنية عند الاضطرابات الجنسية وصعوبات النوم واضطرابات القلق، حيث تتم إعاقة الغرائز والعمليات الآلية ومنعها عن طريق الملاحظات الذاتية المبالغ فيها. إن الهدف من صرف التفكير هو كسر هذه الدائرة العصبية عن طريق سحب مفاهيم العملاء بعيداً عن الأعراض أو عن العمليات التالية للعصاب. (Victor Frankl Institut)

والمريض يجب أن يصرف تفكيره عن قلقه التوقفي إلى شيء آخر، وخلال عملية صرف التفكير يمكن للمريض إغفال عصابه عن طريق تركيز انتباهه بعيداً عن ذاته، ويتوجه نحو حياة مفعمة بالمعاني الممكنة، وبالقيم ذات الجاذبية الخاصة لإمكاناته الشخصية، وصرف التفكير يستبدل بالنشاط الحاطي نشاطاً صائباً أو فعالاً. (باترسون، ١٩٩٠، ص ٤٨١)

٣ - الحوار السقراطي Socratic dialogue :

يعتبر أحد الفنيات الأساسية للعلاج بالمعنى، فيه يقوم المعالج بطرح أسئلة عديدة على المريض تجعله يستطيع أن يكتشف القيم الشخصية ذات المعنى لديه والوسائل التي يمكن بها أن يحقق هذه القيم، كما يطرح أسئلة مصممة لتوضيح أن الاختيار دائماً متاح لمعيشة القيم الذاتية الشخصية ومعنى الحياة، حتى لو كان هذا الاختيار محدوداً باتجاه الفرد الوحيد الذي يتخذه نحو المرض أو نحو الحياة.

ويجب أن يتجنب المعالج بالمعنى الوجودي فرض فلسفته على المريض، وألا يكون هناك عملية تحول Transference ولا تحول مضاد للفلسفة الشخصية. ولا للتصور الشخصي للقيم وفرضها على المريض، بسبب أن مفهوم المسؤولية يعني أن يكون المريض مسئولاً عن نفسه، ودور المعالج الوجودي هو أن يجعل المريض يجرب أو يتجرب هذه المسؤولية.

(باترسون، ١٩٩٠، ص ١٧٩)

ومن مهمات المعالج، مهمة رفع درجة الوعي بالمسؤولية لدى العميل وأن حرية الأداء تعني أن الإنسان يعيش في الحياة، وهذا التكنيك وفلسفته تعني عملية توجيه بواسطة الأسئلة الواضحة الدقيقة من حيث المعنى المراد، وهذا الأسلوب كان قد قدمه "سقراط" الذي شخصه كنوع من أنواع "الولادة الروحية" Spiritual midwifery.

(Victor Frankl Institut)

دور المعالج بالمعنى الوجودي (الروحاني):

يتمثل دور المعالج بالمعنى الوجودي فيما يأتي:

١. أن يوضح للمريض وأن يقنعه بأن الحياة لها معنى ولها دلالة بالنسبة له، وستظل كذلك حتى آخر لحظات حياته.
٢. مساعدة المريض على تحويل يأسه إلى أمل ومحتته إلى إنجاز إنساني.
٣. يساعده على حل أية مشكلات نفسية لوعيه عن طريق تبصيره بها ومساعدته على اكتساب فهم الذات، والمزيد من الوعي بالذات لفض أثر الكبت.
٤. وعند استخدام المعالج المقصد المتناقض، عليه أن يعمل على ابتعاد المريض عن كل ما يثير قلقه حتى تتحسن الأمور، الأمر الذي غالباً ما يحفز المريض على إتيان هذا الفعل، إما لإثبات قدرته على ذلك أو لمجرد رغبته في تحدي المعالج كرمز للسلطة.

(الطيب، ١٩٨٩، ص ٣٢٦-٣٢٧)

٥. عند استخدامه فنية الحوار السقراطي، على المعالج أن يقوم بطرح أسئلة مصممة بدقة تجعل المريض باستطاعته أن يكتشف بنفسه القيم الشخصية ذات المعنى.
٦. وعند استخدامه فنية صرف التفكير، على المعالج العمل على كسر الدائرة العصابية عن طريق سحب مفاهيم العملاء بعيداً عن العمليات التالية للعصاب.
(Victor Frankl Institut)
٧. أن يجعل العميل يفكر في دور الآخرين في الأفعال التي تصدر عن العميل، ثم يحاول للمعالج مع تقدم عملية المساعدة أن يجعل العميل يختبر مصداقية الإطار القيمي في حياته والذي يطلق عليه "الاكتشاف الذاتي" في محاولة لمساعدة العميل على زيادة الاستبصار وإعادة بناء الإطار القيمي.

خلاصة وتعليق:

- إن طريقة العلاج بالمعنى عند "فراנקل" تتعامل مع الإنسان عند محطات معينة، أهمها البحث عن المعنى في المشكلات التي تحيط به مثل الموت والمعاناة.
- يتهم البعض العلاج بالمعنى الوجودي بأنه يمنح المريض المعنى والحقيقة هي العكس، لأن المعنى لا يمكن أن يعطى بواسطة المعالج، بل إن المريض يلزم أن يجده، حيث إن العلاج بالمعنى الوجودي لا يوزع تذاكر طبية "روشتات". (الطبيب، ١٩٨٩، ص ٢٨٦)
- يتطلب العلاج بالمعنى الوجودي قدرات مهنية يجب أن يكتسبها المعالج، فالعلاج يركز على مقدرة المعالج على فهم العالم الذاتي للعميل ثم مساعدته على التفكير الذاتي، وهذا الأمر قد لا يتحقق في الكثير من الممارسين، فضلاً عن أن هذه العملية تستنزف الجهد والوقت والكثير من القدرات المادية والبشرية، وفي ظل التزايد المضطرد للمشكلات الإنسانية، ولحدودية الموارد البشرية في مواجهة ذلك يصبح هذا النوع من العلاج غير ملائم بالقدر الذي يتوافق مع معطيات الحياة الإنسانية المتسمة بالسرعة.
- (مجلة العلوم الاجتماعية - العلاج الوجودي)
- يقوم العلاج بالمعنى الوجودي بعملية تعليمية للمفاهيم القيمة وكذلك والمصطلحات الفلسفية للوجود، كما أن من الملاحظ أن كتابات "فراנקل" ليست موجهة للمعالجين وإعدادهم، ولكنها تتجه بقدر كبير إلى المرضى أنفسهم.
- يعتمد العلاج بالمعنى الوجودي على أطر فلسفية عند صياغة المفاهيم والمصطلحات، يصعب إخضاعها للواقع التجريبي.

ومع ذلك لا يمكن إغفال الجانب الإيجابي لهذا النوع من العلاج، فقد استطاع "فرانكل" وغيره ممن استخلمو اللوجو، أن ينجحوا في علاج كثير من الحالات، والتي كانت تعاني كثيراً من المشكلات النفسية مثل الاكتئاب، والقلق، واضطرابات النوم والمشكلات الجنسية.

الباب الثاني

الدراسة التطبيقية

القَضَائِدُ السَّالِسَةُ

برنامج مجموعات المواجهة لتحسين مفهوم الذات لدى المسنين

(نموذج لنظرية الإرشاد المتمركز حول العميل)

- برنامج مجموعات المواجهة
- الأساس النظري للبرنامج
- نشأة ومهمة هذا البرنامج
- ماذا يحدث في مجموعات المواجهة؟
- أهداف البرنامج
- خصائص البرنامج
- المستفيدون من هذا البرنامج
- جلسات البرنامج (عشر جلسات)
- عقبات قابلت الباحث في هذا البرنامج
- توصية الباحث

مقدمة حول البحوث الإرشادية

بدأت الدراسات التربوية والنفسية تتجه في الآونة الأخيرة نحو استخدام البرامج الإرشادية، وهذا يعني الانتقال من مرحلة التشخيص إلى مرحلة التدخل الإرشادي.

ومن هذه البرامج الإرشادية:

١. برامج إرشادية مدرسية، وهو موضوع الفصل الثامن، والذي يهتم بالجانب التربوي في المؤسسات التعليمية المختلفة، وتعالج بعض المشكلات المدرسية التي تصل كل مشكلة فيها إلى مستوى الظاهرة التي يجب التصدي لها، وعلى سبيل المثال: التأخر الدراسي، العنف في المدارس، وغيرها من المشكلات، ويقوم بها عادة المرشد الطلابي بالمدرسة أو ما يسمى بالإخصائي النفسي المدرسي، وتختلف مسميات هذا المرشد من بلد لآخر، ويقوم بمساعدته كل من مدير المدرسة واللجنة القائمة على تخطيط وإدارة البرامج الإرشادية بالمدرسة.

٢. برامج الإرشاد النفسي، والتي تستخدم في المختلفة في نواحي الحياة، ويقوم بها عادة المرشد النفسي أو الباحث المؤهل لذلك.

وتبني هذه البرامج جميعاً على نظرية أو أكثر من نظريات الإرشاد النفسي، وتستمد فسياتها من هذه النظريات والتي تمثل جهداً إنسانياً طويلاً، مثل النظرية السلوكية، والنظرية المعرفية والتمركز حول الذات وغيرهما.

أهداف برامج الإرشاد النفسي:

تُستمد أهداف البرامج الإرشادية النفسية من أهداف الإرشاد النفسي ومن بينها:

١. مساعدة العميل (المسترشد) على التوافق Adjustment مع ظروف الحياة الصعبة، والعمل على زيادة رقعة المساحة السوية لديه على حساب محاولة إزالة أو إنقاص سوء التوافق.

٢. أن يفهم العميل نفسه، ويحدد مشكلته، ومساعدته في أن يتخذ قراره بنفسه.

٣. العمل على تحقيق الذات Self - actualization وتقدير الذات Self - esteem.

٤: إنقاص درجات القلق والتوتر والتي تحجب رؤية الأمور بوضوح.

(انظر الفصل الأول: أهداف الإرشاد النفسي)

والبرامج الإرشادية التالية تم تطبيقها على عينة من المسنين ، ويمكن تطبيقها على عينات أخرى من مراحل عمرية مختلفة .

وهذه البرامج التي بين أيدينا ، يجب ألا نطلق عليها برامج إرشادية نموذجية ، ولكن علينا أن نطلق عليها نماذج من البرامج الإرشادية والتي يمكن السير على منوالها أو تطويرها من قبل الباحثين والمهتمين بهذا الشأن .

وتمثل هذه البرامج الإرشادية خطوة أولية متواضعة ، فالطريق طويل ، وهي تمثل البنية الأولية في هذا الطريق .

وقد حرصت في هذه البرامج على أن يتم بناء كل برنامج إرشادي على أساس نظرية معينة من نظريات الإرشاد النفسي ، واستخدام فنياتها وتوظيفها في شكل تطبيق عملي . ويمكن للممارسة أن تفرز إيجابيات وسلبيات يمكن الاستفادة منها مستقبلاً .

(179)

non - directive Client أو العلاج غير الموجه psychotherapy والذي يضع مسئولية العلاج وتوجيهه ونتائجه على العميل وليس على المعالج، مستنداً في ذلك على وجود دافع عند الفرد نحو التكيف والنمو وهذا الدافع هددته الصراعات والسدود الانفعالية، لذلك يستهدف العلاج إزالة هذه السدود الانفعالية وتحرير الفرد للوصول إلى الشخصية الطبيعية.

نهاية وهامية هذا الأمل:

ذكر "روجرز" أن فكرة مجموعات المواجهة تعود إلى "كورت ليفين" عام ١٩٤٧ Kurt Lewin، والذي يعتبر من أشهر علماء النفس، حيث عمل في معهد للتكنولوجيا مع زملائه وطلابه، حيث طوروا فكرة التدريب على مهارات العلاقات الإنسانية كأسلوب تربوي، وقد سمي في بادئ الأمر T-group أي النهوض من أجل التربية، وقد كان ذلك في كل من Bethel و Maine، وعقب وفاة "ليفين" بقليل استمر الذين عملوا معه في مجموعات التدريب Training groups، وكانوا في جامعة ميتشيجان Michigan.

(Rogers, P.2, 1970)

كما أشار "كروجهان" Croghan في دراسته حول نشأة مجموعات المواجهة حيث ذكر أن كلاً من "كورت ليفين" و"رونالد ليببت" و"ليتلاند برادفورد" Kurt Lewin, Ronald Lippitt, and Leland Bradford، قد بدءوا أول مجموعة تدريب في ورشة عمل صيفية للعلاقات الإنسانية عام ١٩٤٦ في كل من New Britain, Connecticut، وقد أدرجت مجموعات المواجهة تحت ما يسمى "تدريب المشاعر والأحاسيس" Sensitivity training، والذي يعتبر مؤشراً لبداية مجال مجموعة المواجهات أو مجموعات النمو Growing group.

(Croghan, 1974, P.438)

ومجموعات المواجهة عبارة عن مجموعات للتدريب على مهارة العلاقات الإنسانية والتي يتعلم فيها الأفراد أن يلاحظوا طبيعة تفاعلاتهم مع الآخرين، حيث يشعرون أنهم قد أصبحوا أكثر قدرة على فهم أساليبهم الخاصة، وأن كلاً منهم سيصبح أكثر كفاءة في التعامل مع المواقف المختلفة.

(Rogers, 1970, P.3)

كما أنها مجموعات تزيد من قوة الاتصالات بين أعضائها، حيث أوضح "ليبرمان وآخرون" أن هذه المجموعات تحاول أن تزيد من الاتصالات المكثفة، وهي مجموعة صغيرة تتكون من ٦ - ٢٠ عضواً، وهذه المجموعات تؤدي إلى أسلوب المواجهة التفاعلي، كما

أنها تركز على سلوك الأعضاء وتعتمد على المكاشفة والأمانة والمواجهة الشخصية والانكشاف الذاتي والتعبير العاطفي القوي. (Lieberman et al, 1973, P.4)

وتقضي المجموعات معاً وقتاً معيناً وفي مكان واحد، يواجهون مشكلاتهم، فقد أشار كل من "دافسون ونيل" ١٩٧٨ Davison & Neal إلى أن مجموعات المواجهة عبارة عن مجموعات صغيرة من المشاركين، يمضون مدة من الزمن معاً للعلاج، ولأهداف تربوية وتتم المواجهة بينهم لاختيار علاقاتهم الشخصية، حيث يطورون غالباً مشاعرهم تجاه أنفسهم وتجاه الآخرين، كما أنهم يترجمون هذه المشاعر بشكل إيجابي. (Davison & Neal, 1978, P.652)

أما فيما يخص التغلب على المشكلات التي تواجه أعضاء مجموعات المواجهة، فقد أوضحت "الرفاعي" أن أعضاء المجموعة يتعلمون من خلال برنامج مجموعات المواجهة، كيفية التغلب على المشكلات التي تواجههم في حياتهم، حتى تصبح حياتهم أكثر ثراءً وسعيًا لتحقيق كل ما هو ذو قيمة، مما يساعدهم على التوافق السليم مع أنفسهم ومجتمعهم. (الرفاعي، ١٩٨٧، ص ٦٠)

وقد استخدم هذا الأسلوب بأسماء متعددة، تعطى فكرة عن استخدامها الواسع، فقد ذكر "كارل روجرز" بعضاً من مسمياتها وهي:

- مجموعة التلويب T-group، حيث تؤكد على مهارات العلاقات الإنسانية.
- مجموعة المواجهة Encounter group، وهي التي تؤكد على النمو الشخصي ونمو وتحسين الاتصالات والعلاقات بين الأشخاص من خلال عمليات الخبرة.
- جماعة تدريب الأحاسيس والمشاعر Sensitivity training group حيث تؤكد على الالتحام بين الأشخاص في المجموعة.

وقائد مجموعة المواجهة هو الميسر Facilitator، أي ميسر التفاعل والتفاهم والعلاقات بين الأعضاء، وللمعالج مسئولية قيادية تنجلي أساساً في تسهيل التعبير الحر لدى أعضاء الجماعة من المشاعر والأفكار، ووظيفة القائد الميسر أساساً هي تهئية المناخ العلاجي الآمن نفسياً، وهو مشارك نشط جاهز عند الحاجة إليه، صادق في مشاعره واتجاهاته، صبور متعاطف، متقبل لأعضاء الجماعة كل على حدة، وللجماعة ككل. (سري، ١٩٩٠، ص ١٤٠)

ومن خلال خبرة "روجرز" فقد أوضح لنا أن الميسر يجب أن يستمع بكل اهتمام -بقدر الإمكان- إلى كل فرد وهو يعبر عن نفسه، وأن هذا العضو وهو يتحدث فكأنما يقول عن نفسه "أنا شخص صادق" Validate person، وأن يعمل الميسر على إيجاد المناخ

النفسي الآمن لكل عضو، وأن يشعر كل عضو بأن ما يحدث داخل مجموعات المواجهة، إنما يحدث منه أو من خلاله. (Rogers, 1970, P.47)

كما أشار كل من "دافسون ونيل" إلى أن الميسر في مجموعات المواجهة، يحاول أن يبلور مشاعر أعضاء المجموعة، حيث من المفترض حدوث عملية نمو للمجموعة، خاصة عندما يواجه الأعضاء انفعالاتهم بصدق وأمانة. (Davison & Neal, 1978, P.529)

ويذكر "روجرز" أن من أهم الحاجات النفسية التي تلدغ الناس إلى الانضمام إلى مجموعات المواجهة، الحاجة إلى تكوين العلاقات، وهذه العلاقات تتكون في مجموعات المواجهة، وهي علاقات حقيقية ومفتوحة، ويشتاق الفرد إلى المشاعر والعواطف التي تتولد من هذه العلاقات بشكل تلقائي وبدون مراقبة لها أو حجب عليها من جانب مراقبين آخرين، وهذا يعطيه الأمل في تحقيق الرضا والثقة بالنفس من خلال خبراته في مجموعة المواجهة. (Rogers, 1970, P.11)

هاتنا يحدث في مجموعات المواجهة؟

لقد أوضح "روجرز" العمليات التي تحدث في مجموعات المواجهة والتي أوردتها في مراحل متتابعة وهي:

مرحلة الابتك والتردد (مرحلة التجمع Milling around):

ارتباك طبيعي حيث لا يعرفون بعضهم بعضاً، وقد يقترح أحد الأعضاء اقتراحاً مثل: أعتقد أنه يجب أن نقدم بعضنا بعضاً، ويحدث تعارف في وقت ما من الحوار، حيث يظهر من خلال الحوار موضوعات متفرقة مثل: من سيخبرنا ماذا نفعل؟ من المسئول هنا؟ وفي البداية يوضح الميسر أن الجماعة تتمتع بجرية كاملة وأنه لا يوجد من يحدد وجهتها أو يتحمل مسؤولياتها، وهذا يؤدي إلى الارتباك وهو أمر طبيعي في بادئ الأمر.

مرحلة مقاومة للتعبيرات واستكشاف الشخصية:

Resistance to personal expression or exploration

حيث يطلب من الأعضاء كتابة بيان ببعض المشاعر لديهم والتي لا يرغبون في الإفصاح عنها داخل المجموعة، وفي هذه المرحلة نلاحظ وجود عدم الثقة في المجموعة للدرجة أن كل فرد أو عضو يجد صعوبة في كشف مشاعره الشخصية.

مرحلة وصف المظاهر السالبة : Description of past feeling

حيث يصف الفرد مشاعره السابقة ، والتي تسبب له الإحباط ، أي وجود مشاعر تحتاج إلى نقاش وحوار عميق ، مثل مواجهة الفرد لمشكلة معينة ووصف مشاعره تجاه ذلك

التعبير عن المظاهر السالبة : Expression of negative feeling

يتمثل في رفض أحد أعضاء المجموعة أن يقدم نفسه ، وهذا موقف سلبي تجاه أعضاء المجموعة ، وتتمثل هذه المشاعر السلبية أيضاً في الهجوم ضد أحد الأعضاء حيث يتهمه أعضاء المجموعة بعدم التعاون مع المجموعة والاتفاق حول نفسه ، وفي هذه المرحلة ، تبدو المشاعر السلبية أسهل في التعبير عن الإيجابية (هنا والآن her and now) .

انتهاك التعبير عن الأهياء التي لها مغزى شخصي :**Expression and exploration of personality**

يلدرك الفرد أنه جزء من المجموعة ، ويبدأ بناء نوع من الثقة بينه وبين المجموعة كما أنه يقوم بتعريف المجموعة أدق الأشياء إلى شخصه .

نمو القدرة العلاجية في المجموعة : The development of capacity in group

يبدأ الفرد في إظهار مقدرة طبيعية وتلقائية تجاه آلام ومعاناة الآخرين ، يحاول كل منهم مساعدة غيره في التغلب على المشكلات الفردية التي تواجهه ، ويبدلون جهداً كبيراً في محاولة فهم إحدى المشكلات التي تعرض لها أحدهم بالتفصيل ، ومحاولة تقديم العون والمساعدة له حتى يتمكن من حل مشكلته .

قبل الذات وبداية التغير : Self - acceptance and the beginning of change

يشعر كثير من أفراد المجموعة أن رضاهم عن أنفسهم يجب أن يكون بداية التغير ، وهذا التغير يكمن في العلاج النفسي ، مثال : قول أحد الأفراد : أنا شخصية مسيطرة تحب السيطرة على الآخرين ، أعترف حقاً أن بداخلي طفلاً صغيراً ، أنا هذا الطفل بجانب كوني مديراً مسؤولاً ! هذا الاعتراف - في حد ذاته - هو بداية التغير .

المواجهة : Confrontation

وتتمثل المواجهة هنا كنوع من التفاعل بين الأعضاء ومواجهة بين شخص وآخر ،

والمواجهة في معظمها عبارة عن عرض بعض أفراد المجموعة لأخطائهم نحو موضوع معين، المطلوب مواجهة هذه الأخطاء بشكل إيجابي وبموضوعية.

العلاقة المساعدة أو المساعدة خارج الجماعة:

The helping relationship outside the group

حيث يقوم أعضاء المجموعة بتقديم المساعدة لأحد أفرادها وذلك خارج المجموعة.

المواجهة الأساسية: The basic encounter

حيث يتقارب الأفراد داخل المجموعة ويحدث بينهما اتصال مباشر بطريقة غير عادية وغير مألوفة في الحياة العادية، وهذا يمثل تغييراً رئيسياً وجوهرياً لخبرة المجموعة، كما يقول أحد الأفراد لفرد آخر في المجموعة، لم أشعر من قبل بخرج حقيقي في نفسي نحو آلام شخص آخر، ولكنني بالفعل أشعر الآن أنني معك وأشارك فيما أنت فيه.

التعبير عن المشاعر الإيجابية: The expression of positive feeling

التعبير عن المشاعر في شكل علاقات، شعور متزايد بالدفء، وتتميز روح المجموعة بالإيجابية، مع ملاحظة أن الصراحة وثقة أفراد المجموعة في بعضهم البعض، تجعلهم يضمّدون جراح شخص آخر يعاني من مأساة مريرة.

تغيير السلوك في المجموعة: Behavior change in the group

يحدث تغيير في الإيماءات، وفي الصوت، وظهور تفكير ملهش، ومساعدة الآخرين، الشعور بالتلقائية، التعبير عن الذات بحرية، الثقة بالنفس، علاقات عميقة مع الآخرين، الرغبة في مساعدة الآخرين. (Rogers, 1970, PP.15-39)

أهداف البرنامج:

- مساعدة المسنين على التعرف على مفهوم الذات الواقعي ونبذهم مفهوم الذات السلبي تجاه الجوانب الجسميّة والأسرية والاجتماعية والشخصية والأخلاقية.
- مساعدة المسنين على أن يعيشوا ما تبقى من حياتهم في رضا عن الذات بما يحقق لهم تكيّفاً نفسياً.
- أن يفهم المسن ذاته وعليه أن يتزود بالقدرة على حل مشكلاته ومواجهة ذاته والآخرين على أساس من الصراحة والمكاشفة والمواقف الإيجابية.

- أن يتقبل المسن واقعه وأن يتعرف على جوانب النقص لديه ويحاول تغييرها إلى الأفضل .
- أن ينبذ النرجسية ويتفاعل مع الآخرين ويتقبلهم ويشاركهم ويتعاطف معهم .

خصائص البرنامج:

- يستند البرنامج إلى نظرية "كارل روجرز" في التمرکز حول المسترشد .
- يمكن تطبيقه على جماعات مختلفة ومراحل عمرية مختلفة .
- يطبق في إطار جماعي يعالج أكثر من شخص في نفس الوقت .
- يؤدي إلى تفجير ما بداخل أعضاء المجموعة من مشكلات وانفعالات ، وأن أعضاء المجموعة لا تنتظر إلى صاحب الشكوى نظرة المتفرج بل بنظرة المشارك .
- يتأثر بقوة ضغط الجماعة وليس بقوة ضغط المعالج كما في العلاج الفردي .
- أن المرشد يقوم بدور الميسر Facilitator ميسر التفاهم والتفاعل والعلاقات في جماعة المواجهة .
- يساعد على الوقاية من الصراعات النفسية ويتناول الاتجاهات والقيم بالتعديل والتغيير .

المعتقدات من هذا البرنامج:

أعد هذا البرنامج لتحسين مفهوم الذات لدى المسنين الذين يعيشون في دور المسنين ويحتاجون لمعونة نفسية ، حيث إن مفهوم الذات يمثل حجر الزاوية في الشخصية الإنسانية ، وكما يشير "كارل روجرز" ١٩٥١ إلى أنه على الرغم من أن مفهوم الذات ثابت إلى حد كبير إلا أنه ينمو ويمكن تعديله وتغييره عن طريق الإرشاد والعلاج النفسي المتمركز حول العميل الذي يؤمن بأن أحسن طريقة لإحداث تغيير في السلوك تكون عن طريق إحداث تغيير ما في مفهوم الذات .

وفي إطار ذلك تم وضع هذا البرنامج ويتضمن عشر جلسات تحتوي على عدد من المناشط المعينة والتي تركز على الوعي بالذات الواقعية وتحسين التوافق بوجه عام والذي ينعكس على تحسين مفهوم الذات .

وتتمثل الجلسات في جلسة واحدة أسبوعياً ولمدة ساعتين تتخللها راحة للمجموعة .

وفي الجلسة الأولى يتم القياس القبلي ، وذلك بتطبيق مقياس تينسي لمفهوم الذات ، وهذا المقياس نفسه يتم تطبيقه بعد الانتهاء من البرنامج وذلك لقياس التغيير الناتج عن الجلسات الإرشادية .

قام برنامج مجموعات المواجهة على ضوء نظرية "كارل روجرز" ومن خلال خبرته وتوجيهاته التي وردت في كتابه **Encounter groups** حيث ذكر "روجرز" أن المجموعات هي مجموعات للتدريب على مهارة العلاقات الإنسانية والتي يتعلم فيها الأفراد أن يلاحظوا طبيعة تفاعلاتهم مع الآخرين، حيث يشعرون أنهم قد أصبحوا أكثر قدرة على فهم أساليبهم الخاصة ووظائفهم في المجموعة، والتأثير الذي يقع على كل واحد منهم وسيصبحون أكثر كفاءة في التعامل مع المواقف المختلفة. (Rogers, 1970, P.3)

خطوات البرنامج:

- وتتكون من عشر جلسات وهي كالتالي:
- الجلسة الأولى: يتم فيها القياس القبلي.
- الجلسة الثانية: جلسة توجيهية وشرح أهداف الأسلوب.
- الجلسة الثالثة: التعارف بين الأعضاء.
- الجلسة الرابعة: مرحلة وصف المشاعر السابقة والوعي بالذات.
- الجلسة الخامسة: أهمية الإنسان في المجتمع (إنجازات المسنين وتحقيق الذات).
- الجلسة السادسة: استكشاف الذات.
- الجلسة السابعة: الرضا عن الذات وبداية تحسين مفهوم الذات.
- الجلسة الثامنة: المواجهة الإيجابية.
- الجلسة التاسعة: تغيير الأدوار.
- الجلسة العاشرة: القياس البعدي.

الجلسة الأولى:

لقد سبق الجلسة الأولى مدة ستة أشهر، تردد فيها الباحث على المسنين في دور ضيافة المسنين المختلفة، وهذه المدة قد تكون طويلة، ولكنها حققت الهدف وهو أن يصبح هناك قبول بين أفراد العينة للباحث، وهي فترة ضرورية حيث حضر فيها الباحث بعض الحفلات الخاصة بالمسنين في هذه الدور، على سبيل المثال، تقوم دار هدية بركات بالقاهرة بعمل احتفال شهري للمسنين (ذكور وإناث) حيث يتم فيه بعض الأنشطة مثل: كلمات من جانب المسئولين بالدار، أو بعض المسنين المقيمين، وتقديم الحلوى والمشروبات لهم، فهو بمثابة تجديد الأيام وتنشيطها بالنسبة لهم.

وفي الجلسة الأولى: قام الباحث بتوزيع مقياس تينسي لمفهوم الذات على أفراد العينة، وذلك لملء بياناته وحل أسئلته، مع تقديم المشروبات الثلجة والساخنة حسب طلب كل منهم.

انتهت هذه الجلسة بجمع الاستمارات من الجميع تدريجياً مع تحديد ميعاد آخر للجلسة الثانية، وطلب من الجميع تجهيز أي استفسارات للإجابة عنها.

الجلسة الثانية: توجيهية وهدف أهداف السلوك

إجراءات افتتاح هذه الجلسة:

- قام الباحث بالترحيب بأعضاء المجموعة واحداً واحداً، أي كل منهم على حدة.
- قام الباحث بإعطاء نبذة عن البرنامج، وأنه قد استخدم كثيراً من قبل الباحثين في الداخل والخارج، وهو يساعد كل أعضاء المجموعة على إزالة ما يعرفهم من مشكلات نفسية أو اجتماعية.

- ركز الباحث مع المجموعة على ما يلي:

* أن المعلومات في هذه الجلسات التي يلبل بها أعضاء المجموعة سوف تبقى سرية ضمن موضوع البحث.

* يجب الاحتفاظ بأسرار الجلسات فيما بينهم، أي يُحتفظ بالسرية التامة لكل ما يدور داخل الجلسات العلاجية وألا يطلع أحد من خارج المجموعة على هذه الأسرار نهائياً.

* أن نتائج هذه الدراسة والتي سوف نحصل عليها بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج سوف تستخدم لتقييم صلاحية هذا البرنامج في تعديل السلوك.

- قام الباحث بتعريفهم على أسلوب العمل بهذا البرنامج من حوار ومناقشة ومصارحة وملء استمارات....

- أكد الباحث لهم على أن نجاح هذا البرنامج سيساعدهم على فهم قدراتهم وإمكاناتهم ودفع ذاتهم بشكل عام، وسوف يعمق الصداقة بينهم.

- قام الباحث بالتعرف بأهمية الأنشطة التي سيتم استخدامها في هذا البرنامج، والاختيار الآخر من جانبهم لما يناسبهم من هذه الأنشطة.

- كما قام بتعريفهم بزمان البرنامج ككل وزمنه أسبوعياً وعدد جلساته وتحديد موعد ومكان هذه الجلسات.

- ومن الأسئلة التي أثبتت من جانب المشاركين في هذه الجلسة ما يلي:

* يعني إيه مجموعات المراجعة.

* هل البرنامج ده هيكلفنا فلوس ورسوم.

* عايزين نستريح وقت ما نعوذ.

- وقام الباحث بالرد على هذه الأسئلة، وطمأنهم بأنه بدون مقابل ولا يوجد هناك إجبار على الاشتراك أو الاستمرار فيه.

- قام الباحث بدور نشط في هذه الجلسة، حيث إن دوره في الجلسات القادمة سوف يكون ضئيلاً، والدور الأكبر سوف يكون للمشاركين طبقاً لنظرية التمرکز حول العميل عند " وجرز ".

- في نهاية الجلسة، قدم الباحث استمارة التوقعات وتقويم الجلسات العلاجية.

" ملحق رقم (١) "

الجلسة الثالثة: التعارف بين أعضاء المجموعة:

* هدف هذه الجلسة: تهدف هذه الجلسة إلى تعرف أعضاء المجموعة بعضهم على بعض بأن يقدم كل عضو نفسه ككل، ثم كتابة بطاقة التعارف، ولقد لاحظ الباحث عند زيارته لدار المسنين بطنطا أن كل مسن، لا يحب الجلوس مع زملائه الآخرين، بل يقضى معظم وقته في حجرته مما جعل المعرفة بينهم شبه معدومة.

* إجراءات المراجعة على الجلسة السابقة: قام الباحث في بداية الجلسة بالإجراءات التالية:

* طلب من أعضاء المجموعة إذا كانت هناك أسئلة حول ما حدث في الجلسة السابقة.

* قام بالرد عليها بعد تصنيفها.

* رحب بالمقترحات التي عرضها أعضاء المجموعة.

* إجراءات هذه الجلسة: قدم الباحث بعض التمارين في هذه الجلسة مع تقديم استمارة

التعارف.

تمارين (١): قسمت المجموعة إلى مجموعات فرعية (من اثنين أو ثلاثة أعضاء) لينم

التعارف بينهم بشكل حوارى لمدة (٥ دقائق) ثم يتغير الوضع، مع

استخدام بطاقة التعارف.

مثال: (المضوب مع المضوب، ثم أ مع العضو ج، والعضوب مع العضو ج)

المجموعة الثانوية الأولى... وهكذا.

ثمّرين (٢): قام الباحث بتوزيع بطاقة بيضاء على جميع الأعضاء لكتابة بعض مشاعرهم الخاصة، والتي لا يرغبون الإفصاح عنها داخل المجموعة (وقام بتوضيح ذلك لهم، وكل عضو له أن يكتب أو لا يكتب حسب رغبته وبحرية تامة).

ثمّرين (٣): طلب الباحث من الأعضاء من خلال الحوار معهم، أن يذكر كل عضو - من وجهة نظره - بعض السمات التي تميز بها وبعض الهوايات التي يحبها، والعمل الذي كان يود ممارسته في الماضي ولم يتم ذلك.

ومن المشكلات التي ظهرت في هذه الجلسة:

* قال أحد أعضاء المجموعة: " وإيه فائدة المعرفة واحنا محبوسين هنا " .

فرد عليه آخر: " أنت اللي محبوس لوحدهك، وأنت اللي حابس نفسك، عايز تتعرف علينا أهلاً مش عايز أهلاً وسهلاً " ، وتدخل الباحث لحل القضية بسرعة.

- قام الباحث بتوزيع استمارة رأي أعضاء المجموعة في هذه الجلسة. " ملحق رقم (٣) "

الجلسة الرابعة: مرحلة وصف المفاهيم العاطفة والوعي بالذات

* هدف هذه الجلسة: تهدف هذه الجلسة إلى مساعدة العضو على أن يكشف عن مشاعره التي تسبب له الإحباط، بالتالي مفهوم الذات السالب، ووصفه لهذه المشاعر قد يحقق له نوعاً من الراحة والوعي بالذات، كما تهدف أيضاً إلى بث الثقة في أنفسهم.

* إجراءات المراجعة على الجلسة السابقة: مناقشة المجموعة فيما بينهم حول آرائهم في الجلسة السابقة، وكذلك المقترحات التي قدموها.

* إجراءات هذه الجلسة: قدم الباحث استمارة المراحل العمرية (وصف الذات) للمشاركين، وهي تقسم ثلاثة أقسام، الأول يصف فيه حياته الجسمية والشخصية والأسرية والاجتماعية والأخلاقية والأسرية عند عمر ٣٠ عاماً والثاني عند ٤٥ عاماً والثالث ما بعد ٦٠ عاماً.

" ملحق رقم (٤) "

ولقد تبين للباحث من خلال هذه الاستمارة بعض التناقضات نذكر منها:
- يقول أحد المسنين: كنت مصارعاً قوياً في سن الثلاثين.

- إنني كنت أول دفعتي في سباق الجري .

- كنت متفوقاً على كل إخوتي .

- كل أصحابي كانوا يتقربون إليّ، وكانوا يلجئون إليّ في أي مشورة .

ما بعد الستين :

- لا أعرف شيئاً - أعرف أنني هنا في دار الضيافة وحدي .

- نخلى عنى الأصحاب - القيم دلوّقي ما عادت زي الأول .

- الأولاد بعدوا - والبيت فضي - وما عاد حد .

- خلاص القبر أرب منّا .

بعض الردود عند تحليلها من الاستمارات الخاصة بذلك فإنها تدل على :

- أن المسن يتذكر دائماً كل أحداث الماضي بالتفصيل ، خاصة ما يدل منه على التفاخر والإشادة به .

- أنه يتذكر من الماضي ما يريد أن يذكره وما يكون فيه إشادة لشخصيته .

- أنه يتحسر على حياته الماضية وما آلت إليه من الوحدة والعزلة والجسم الضعيف ، والصحة الواهنة ، بعكس الماضي الذي كان يمثل عكس ذلك .

ماذا حدث أثناء حوارهم حول هذه القضايا :

- بدأ أحدهم يشرح بالتفصيل حياته الماضية ويقاطعه الأعضاء بشدة وعنف ، وقد صفوه بالأثنية وأنه لا يجب إلا نفسه ، ولم يترك لغيره فرصة ليستعرض هو الآخر ما حدث له في الماضي .

- انسحب أحد الأعضاء من الجلسة مدعياً ، أن البعض يتجاهلون ماضيه ، ويهم زميل له بإحضاره ، وتدخل الباحث ليصحح الأمر ، وتعود الأمور كما كانت من تنفيس من جانب الأعضاء .

❖ واجب منزلي : البحث عن معلومات أخرى حول حياته في الثلاث مراحل التي وصفها خلال الجلسة .

❖ قام الباحث بتوزيع استمارة رأي للمجموعة في هذه الجلسة . " ملحق رقم (٣) "

الجلسة الخامسة : أهمية الانتماء إلى الجماعة (إنجازات المسنين لمجتمعهم وتعبير الذات)

❖ هدف هذه الجلسة : إبراز بعض الإنجازات التي قام بها أعضاء المجموعة ومدى تحقيق ذواتهم ، وخطاتهم للمجتمع .

• إجراءات المراجعة على الجلسة السابقة: في بداية الجلسة قام الباحث بما يلي:

- مناقشة المجموعة حول آرائهم في الجلسة السابقة.

- مناقشة وحوار حول مقترحاتهم.

- مناقشة وحوار حول الواجب المنزلي بالجلسة السابقة.

• إجراءات هذه الجلسة: قام الباحث بتيسير الحوار بين أعضاء المجموعة حول النقاط التالية:

• ما الذي قدمه الأعضاء لمجتمعهم، ومدى رضاهم عن دورهم في المجتمع.

• موقفهم الآن من المجتمع.

• إنجازات كل عضو في آخر وظيفة شغلها، وكذلك التي قدمها طوال حياته.

• أهم المكافآت ومواقف التكريم التي حصل عليها في حياته.

• الأشخاص الذين يجب أن يوجب لهم الشكر والعرفان وسبب ذلك.

• الأشخاص الذين كان لك الفضل عليهم في مساعدتهم حتى وصلوا إلى مراكز هامة في المجتمع.

• هل من عاونتهم وساعدتهم قد نسوك في كبرك.

• دورك تجاه أبنائك وجيرانك وزملائك في العمل

ولقد تم حوار ومناقشة ومصارحة حول هذه النقاط السابقة، وكان دور الباحث هو بمثابة الميسر لعملية التفاهم والتواصل ولحم عملية المكاشفة والمصارحة بشكل طبيعي وليس بطريقة متعمدة.

مثال: طلب الباحث من أحد الأعضاء أن يعطينا فكرة عن بعض الإنجازات الشخصية في الفترة الماضية، وإذا بهذا العضو يسترسل في إنجازات مختلفة والأعضاء ينصتون ويقاطعون ويتساءلون، ثم عضو آخر وهم ينصتون ويقاطعون ويتساءلون

من ملاحظاتي عن هذه الجلسة:

- أن كل عضو يتحدث بحماسة، وكأنه يخاطب خطبة ويعدد إنجازاته الماضية.

- أن بعض الأعضاء ظهر عليهم التعصب لكل ما يقولونه ولا يتراجعون عن آرائهم، وأنهم قدموا أعمالاً يعجز شباب اليوم عن تقديمها.

وبالرغم من كل ذلك إلا أنهم في نهاية الجلسة أخذوا يتصافحون ويشعرون بالراحة نتيجة التنفيس، وأن معظمهم كان متفقاً مع الآخر.

* قام الباحث بتوزيع استمارة رأي أعضاء المجموعة في هذه الجلسة. "ملحق ٣"

الجلسة السادسة: استكشاف الذات

* هدف الجلسة: استكشاف ذاته، ومحاولة الوصول إلى التعرف على أن عامل الزمن هو المسئول عن هذه التغيرات، وهذه التغيرات هي واقعية، ويجب الرضا عن الواقع والتفاعل معه وليس التفور منه، ولقد أطلق "كارل روجرز" على ذلك باستكشاف الذات.

* إجراءات المراجعة على الجلسة السابقة: الحوار والمناقشة بين أعضاء المجموعة حول آرائهم في الجلسة السابقة، ومقترحاتهم، وقام الباحث بتيسير الحوار فيما بينهم.

* إجراءات هذه الجلسة: تمرين استكشاف الذات لدى أعضاء المجموعة، حيث قدم الباحث عنصرين أساسيين لهذا التمرين هما:
- مواطن القوة والضعف لدى كل عضو من أعضاء المجموعة.
- علاقة كل عضو بأسرته في بداية حياته والآن.

والهدف من ذلك أن يتعمق الفرد في أعماق نفسه للكشف عن مواطن القوة والضعف والموازنة بينهما حتى يتمكن من الوصول إلى مفهوم ذات يتفق مع المرحلة، والتأكيد من خلال الحوار على الجوانب الإيجابية في شخصية الأعضاء.

ويدور الحوار حول علاقته بأفراد أسرته في بداية حياته الأسرية، ومغامرات حياته في مرحلة الشباب ومدى رضاه عنها، وعلاقته الأسرية بزوجه وبأبنائه وما هو شكل العلاقة في الوقت الراهن.

وتتمد المناقشة والمكاشفة حتى تصل إلى علاقته بأصدقائه (في مرحلة الشباب والآن وما الفرق) وكذلك العلاقة بالله سبحانه وتعالى ومدى التزامه الديني).

وقام الباحث بمساعدتهم على الاستمرار في الحوار والانفتاح على الذات دون خجل.

وما يلي يمثل جانباً من الحوار والمناقشة في هذه الجلسة:

- أنا كنت في الماضي قوياً في رأيي، وأقول الحق تماماً لو كان على نفسي، هذه تحسب لي لا

- عليّ، وزعلت ناس كثير منى أما النهاردة، واحوا بعيد عني الناس، الأولاد، الأصحاب، كله مع إنني كنت مادي واجبي معاهم.
- أنا زيك تمام ما أعرفش الناس اتغيرت كثير قوي عن زمان، يا ترى هل أنا وحش قوي والناس يعدت عني إلى هذا الحد.
- الحقيقة أنا لسي رأي، ساعات أفكر لوحدي فيه، وهو أنني ما قصرتش في حق أولادي، وكلهم مراكز حلوة، وما كتتش أنتظر منهم الجفاء ده.
- يتدخل الباحث / التغيير اللي بتكلموا عليه، لا يرجع سببه إليكم ولا إلى أولادكم بل يرجع إلى تعقد المشاكل والمشاكل في الوقت الراهن، والعمر دورات، وهذا واقع.
- يقاطع عضو الباحث: كلام بنصبر به نفسنا.

واستمر الحوار والمكاشفة بشكل تلقائي، حاول كل عضو أن يكتشف ذاته من خلاله ويفكر في موقعه في هذه الحياة وتنتهي الجلسة بعد ميعادها بجوالي ١٥ دقيقة، لم يحاول الباحث إنهاؤها، لأن الباحث قد لاحظ أنهم متفاعلون معاً وهم يتحاورون بشكل تلقائي، وبدأت أمور الود بينهم تتجه نحو الإيجابية، وبدأت مشاكلهم تتشابه مع اختلاف ظروفها، ولاحظ الباحث مدى شعورهم براحة وهم يتحاورون ويكشفون عن أسرار حياتهم وظهر ذلك من خلال نبرات أصواتهم وتعبيرات وجوههم، ويعتبر ذلك نوعاً من التقدم في نمو هذه المجموعة.

* ثم قام الباحث بعد ذلك بتوزيع استمارة رأي المجموعة في هذه الجلسة. "ملحق ٣"

الجلسة العاشرة: البناية الذاتية: وبداية تحسبه مفهوم الذات

- * هدف الجلسة: مساعدة أعضاء المجموعة بعضهم البعض على إبراز مميزاتهم وعيوبهم.
- وهذه الجلسة تعتبر خطوة إلى الأمام في سبيل الرضا عن الذات وبداية تحسبه مفهوم الذات، وفي هذه الجلسة يتم التركيز بالدرجة الأولى على الجوانب بما يحقق أعلى درجة من الرضا النفسي عن الذات.
- * إجراءات المراجعة على الجلسة السابقة: إجراء الحوار والمناقشة حول آرائهم ومقرحاتهم في الجلسة السابقة وما يمكن أن نستخلصه لمساعدتنا في الجلسات القادمة.
- * إجراءات هذه الجلسة:
- قدم الباحث: تمرين الرضا عن الذات، حيث يتم توزيع استمارة صغيرة تطلب من كل

مفحوص أن يكتب ميزة تميزه عن غيره من وجهة نظره، وعيب يجده فيه، وهل من الممكن عرض ذلك على غيرك من أعضاء المجموعة.

- جمع الباحث الاستمارات من الأعضاء الذين يرغبون في عرض مميزاتهم وعيوبهم على أعضاء هذه المجموعة، ثم قام بشكل عشوائي بقراءة ما جاء في استمارة أحدهم أمام الأعضاء لبدأ الحوار حول هذه العيوب وتلك المميزات ومناقشتها، وكل عضو يبدي رأيه بصراحة في ذلك.

قام الباحث بالعمل على تركيز الحوار بصورة أكبر تجاه المميزات مع العمل على التقليل من العيوب، وذلك على لسان المجموعة فهي التي تركز على ذلك بالدرجة الأولى وقام الباحث بتيسير الحوار في هذا الاتجاه.

ولوحظ أن هناك عيوباً ما هي إلا مميزات، ومن أبرز هذه العيوب التي وردت في هذه الجلسة:

- أنني أحب ألا يراني أحد وأنا باكل.
- دائماً أتذكر مكتبي وأنا جالس عليه ولا أحب أن يدخل عليّ حد إلا إذا استأذن.
- لا أحب أن أتكلم مع حد وأنا سرحان في همومي.

تعليق من جانب أحد الأعضاء على صاحب العيب الأول قائلاً:

كلنا كده لا يحب أحد أن يبص علينا واحنا بناكل، يمكن عشان طريقتنا في الأكل اتغيرت شوية عن زمان.

وتدخل الباحث قائلاً ومعقباً بصورة سريعة، وهذا ليس عيباً، ولكنه شيء عادي يحدث لمعظم الناس.

ويردد أحد الأعضاء: أنا عن نفسي باكل لوحدي في أوقات معينة ولا حد يشوف ولا حاجة، وإذا دخل عليّ حد وأنا باكل خلاص عادي عادي.

* وبهذا تتم الثقة في المجموعة وحدثت المكاشفة المطلوبة وبداية التغيير الذي يؤدي إلى المواجهة الأساسية مع الذات ومع الآخرين.

* قام الباحث بتوزيع استمارة رأي المجموعة في هذه الجلسة.

"ملحق ٣"

الجلسة الثالثة: المواجهة الإيجابية:

* هدف الجلسة: تهدف هذه الجلسة إلى تقديم المساعدة من جانب أعضاء المجموعة لفرد من أفرادها عندما يحتاج إلى ذلك، وليس ذلك من قبيل المساعدات اللفظية ولكن عن طريق المشاعر الحقيقية، وهو ما يعتبر تغييراً في مفهومه نحو مساعدة الآخرين، إضافة إلى مواجهة مواقف الحياة من خلال كلمات لها معنى في حياتهم بالإضافة إلى الاتصال المشاعري والعناق أيضاً.

* إجراءات المراجعة على الجلسة السابقة: مناقشة وحوار حول ملاحظاتهم على الجلسة السابقة واقتراحاتهم وجرى حوار ومكاشفة حولها.

* إجراءات هذه الجلسة: قام الباحث بعرض "تمرين المواجهة الإيجابية" والذي يحتوي على بطاقة تشمل ما يلي:

أولاً: حدد شخصاً في المجموعة شعرت من داخلك أنك قد تأثرت بمشكلته وتريد أن تساعده.

- صف شعورك الحقيقي نحو مشكلته، وكيف تتم مساعدته.

ثانياً: وضع المدلول الخاص في الحياة بصفة عامة للكلمات التالية:

عدل - أخلاق - الماضي - الحاضر - الرحمة - المساعدة - الإخلاص - التقاعد.

والمواجهة الإيجابية هنا تعني مساعدة الأعضاء بعضهم بعضاً، أو مساعدة العضو الذي يشعر الأعضاء أنه في حاجة إلى مساعدة.

* قام أحد الأعضاء في بداية الأمر بعرض مشكلة أحد الأشخاص من خارج المجموعة كانت تستحق المساعدة. . . ثم تطور الحوار إلى عرض كل عضو مشكلة خاصة به، وإذا ببعض الأعضاء نتجه إلى عضو داخل المجموعة قد تأثروا جميعاً بمشكلته ويريدون مساعدته، (وهذا يمثل تقدماً نحو المشاعر الإيجابية نحو الآخرين، وتقدماً في تحسين مفهوم الذات، وهذا ما أطلق عليه "روجرز" المواجهة الإيجابية).

* وفيما يخص مدلول الكلمات المعروضة في التمرين، حيث طلب الباحث أن يتصدى أعضاء المجموعة لمعنى الكلمات ومدلولها في الحياة الحاضرة.

* قال أحد الأعضاء حول هذه الكلمات:

- عدل: شيء جميل يريح الضمير، ونتجه به إلى أبنائنا.

- حاضر: نعيشه، ولسه موجودين بالعنينا.
- الماضي: شيء رائع يستحق التعمق فيه لراحة أنفسنا.
- الرحمة: مطلوبة من كل واحد صغير أو كبير.
- مساعدة: حاجة مطلوبة من القادر على المساعدة، وهيب على الشخص اللي يأدر يساعد ولا يساعدهش.
- إخلاص: كان زمان قوي، وطلوطني نادر.

وهناك معان أخرى تصدى لها أعضاء المجموعة فيما بينهم بكل صراحة ومكاشفة وروح معنوية مرتفعة مما دعم المواجهة الإيجابية وإعادة روح المساعدة والمشاركة في تقديمها.

في نهاية الجلسة، قام الباحث بتقديم استمارة رأي الأعضاء ومقترحاتهم في هذه الجلسة. (ملحق ٣)

- إضافة إلى استمارة التوقعات وتقويم الجلسات العلاجية. (ملحق رقم ١)

الجلسة التاسعة: تغيير الأدوار

● هدف هذه الجلسة:

أولاً: محاولة الاحتكاك بالمجتمع عن طريق تغيير الأدوار، ومحاولة كل عضو أن يقوم بدور أو وظيفة أخرى غير وظيفته، ويطلب منه أن يحدد ماذا سيفعل لو شغل هذه الوظيفة.

ثانياً: الوقوف على مدى تحسن مفهوم الذات بالنسبة لهم وتفرغ ما تبقى من شحنات انفعالية لديهم، واستمرار نمو المجموعة.

● إجراءات المراجعة على الجلسة السابقة: قام الباحث بفتح مجال المناقشة والحوار حول آرائهم ومقترحاتهم حول الجلسة السابقة.

● إجراءات هذه الجلسة:

- قدم الباحث فكرة "تغيير الأدوار" لأعضاء المجموعة (حيث يهدف الباحث من ذلك استمرار نمو المجموعة وتفرغ بعض الشحنات الانفعالية التي مازالت عالقة عند البعض، وتوضيح آرائهم نحو الاحتكاك بالمجتمع).

- يطلب الباحث من المحوطين تبادل الأدوار وأن كل عضو عليه أن يرتدي دوره الجديد،

ثم يوضح ماذا سيفعل إذا كان هذا دوره، ثم يناقش ويحاور بقية الأعضاء، ومن هذه الأدوار ما يلي:

مدرس / ضابط شرطة / طبيب بشري / مهندس / فلاح / عامل .

❖ ويمكن أن نتقل جانب من هذا الحوار :

- رجل أعمال (وهو عضو من أعضاء الجماعة وهذه هي وظيفته الأصلية) اختار وظيفة مدرس، ومما قاله حول هذا الدور: " المدرس رسالة، يقدم رسالة الأنبياء، ولو كنت مدرساً، كنت أخلص في عملي في المدرسة، ولا أشجع على الدروس الخصوصية، وكنت أكون رائداً لأولادي التلاميذ، وأجعلهم يحبوا المدرسة ولا يهربوا منها أو يتغيبوا عنها، بأسلوبي أخليهم يحبوا وطنهم، لا يكونوا في يوم من الأيام ضد وطنهم أبداً" .

- عضو آخر كان يعمل موظفاً في إحدى الشركات، واختار دور ضابط شرطة حيث قال: "لو كنت ضابط شرطة، كنت أحافظ على الأمن، ولا أضرب خلق الله، وأنصر الضعيف والفقير" .

- استمر كل منهم يعرض المهنة التي اختارها، وهم يتسمون ويضحكون من قلوبهم، ويتصافحون، والبسمة كانت الغالبة.

❖ وفي نهاية هذه الجلسة قدم الباحث للأعضاء :

- ١- استمارة مقدار التفاعل بين الأعضاء في المجموعة . (ملحق رقم ٥)
- ٢- استمارة رأي الأعضاء في الباحث (المُرشد) . (ملحق رقم ٦)

الجلسة العاشرة والأخيرة: استمارة المتابعة + القياس البعدي

❖ إجراءات هذه الجلسة :

- ١- جمع الاستمارات السابقة (ملحق ٥، ٦) لتحليلها.
- ٢- تطبيق مقياس تينسي لمفهوم الذات (قياس بعدي).
- ٣- حفلة سمر متواضعة، حيث شكر فيها الباحث أعضاء المجموعة وندب بعض الأعضاء بإلقاء بعض الكلمات، مع تقديم بعض الحلوى والساخن والبارد... إلخ.
- ٤- طلب الباحث من أعضاء المجموعة بضرورة الالتقاء مرة أخرى بعد شهرين في نفس المكان وذلك للاطمئنان عليهم، ولتطبيق نفس المقياس.

حقبات قبلت الباحث في هذا البرنامج:

١- كان الباحث لا يتدخل إلا في القليل النادر، حسب مجريات أحداث الحوار والمناقشة، ويترك الجهد الأكبر للعملاء، وقد أصاب الباحث هذا الوضع ببعض الضيق، حيث كانت هناك أمور في المناقشة كان يود الباحث الاسترسال فيها والتعمق فيها إلا أنه حجب دوره على أن يكون الجهد الأكبر للمسترشدين طبقاً لهذا النوع من العلاج.

٢- تغيب البعض عن الجلسات فأحسست أن ذلك قد يؤثر على النتائج. وهذا يحتاج إلى دراسة أخرى وهي أثر التغيب عن الجلسات في النتائج وذلك بتقسيم عدد الجلسات على الأفراد (الفرد أحضر ١٠ جلسات / ب حضر ٨ جلسات / ج حضر ٥ جلسات... إلخ) ثم يركز على كل فرد على حدة في نتائجه القبلية والبعدية.

٣- عدم وجود حماسة شديدة في ملء الاستمارات المختلفة.

ويرى الباحث أن تصميم هذا البرنامج بهذا الوضع كان مناسباً للمسنين، وذلك لأن المسنين في حاجة إلى من يتكلم معهم، شريطة أن يكون محور هذا الحديث هو ما يحتاجون إليه وما يشعرون به، وفي ماضيهم الشرف، وليس لديهم استعداد للخوض في حديث آخر.

ومن خلال تحليل الاستمارات التي استخدمت في هذا البرنامج فقد أوضح المسنون بعض السلبيات التي وردت في الجلسات - من وجهة نظرهم - منها:

١- أن جلسة واحدة في الأسبوع لا تكفي.

٢- أن هناك بعض الأعضاء يقاطعون البعض بشكل مزعج.

٣- إن قلة منهم قد أشارت من خلال ما سجلوه في استمارات تقييم الجلسات، أن بعض الجلسات ناقصة وتحتاج إلى المزيد من الجهد "حتى تنجح نجاحاً بارعاً" على حد قولهم، بينما الأكثرية كانت تركز على حاجتهم إلى مثل هذه الجلسات.

ومن بين الإيجابيات التي أشاروا إليها من خلال الاستمارات:

١- عندما كتبوا أن هذا الأسلوب الجماعي أفضل من الأسلوب الفردي، حيث يقرنا من بعضنا البعض، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن مشاكلنا تكاد تكون متشابهة، وهذا يجعلنا أكثر صبراً وتحملًا.

٢- أن هذه الجلسات يجب أن تنتشر في كل دور ضيافة المسنين لما لها من أهمية في راحتهم النفسية في هذه السن المتأخرة.

ولقد قدموا بعضاً من المقترحات منها:

- ١- ضرورة مناقشة بعض المسؤولين عن دار المسنين في أمور تتعلق بهم.
- ٢- أن تعمل دراسة للمشرفين والمشرفات على دور المسنين من حيث مؤهلاتهم المهنية في هذا المجال، بمعنى هل حصلوا على التدريب الكافي لمعاملتنا معاملة حسنة فيها مراعاة للمسن الكبيرة والخبرة الطويلة.
- ٣- سيارة خاصة بكل دار لنقل المسنين - الذين يرغبون - في راحة أسبوعية في الخلاء، حدائق معينة وهواء نقي وهذا يساعد على راحتهم النفسية.
- ٤- إشراك المسنين في حل مشاكل الشباب، فهم أبناؤنا، ولا نريد أن نكون منزولين عنهم فلا بد أن نعلمهم بخبراتنا الطويلة.

ولقد لوحظ على هذه المقترحات أنها تقع خارج دائرة الجلسات، وكان المطلوب منهم إعطاء مقترحات تفيد في تطوير الجلسات القادمة، وهذه المقترحات كان ينحصر بعضها في العمل على إطالة فترة الراحة التي يحصلون عليها أثناء الجلسات، ورغبتهم في أن يستمعوا إلى تسجيل الجلسات السابقة.

في نهاية البرنامج قد عبروا عبر الاستمارات في ملاحق (١، ٢) وكذلك من خلال التعليقات اللفظية والشفوية بالتعبيرات التالية:

- أنهم قد أصبحوا أكثر ارتباطاً لبعضهم البعض، حيث كانوا قبل ذلك شبه منعزلين عن بعضهم البعض، فضلاً عن فقد الثقة فيما بينهم.
- أن بعض نوبات الغضب التي كانت تتتاب بعضهم أصبحت شبه نادرة.
- أنهم قد أصبحوا أكثر صراحة عن ذي قبل، سواء مع أنفسهم أو مع زملائهم.
- أن ضحكاتهم وابتساماتهم في وجوه بعضهم البعض أصبحت أكثر من قلقهم واكتئابهم.
- قد أشاروا إلى أنهم لم يكونوا متوقعين أن يعبروا عن أنفسهم وعن مشاكلهم بهذه الصراحة أمام زملائهم وأمام المرشد.
- لقد عبروا عن مشاعرهم الأولية (في بداية الجلسات) ثم مشاعرهم الحقيقية في نهاية البرنامج (حيث يقولون:

* صراحة لقد كنا لا نثق في بعضنا البعض، فزميلي يعبر عن مشكلة عنده، أجد مثلاً أو شبيباً بها عندي، فأحكىها لهم كذلك وهكذا.

- أما بالنسبة لرأيهم في المرشد:

• في البداية كنا نأخذ عنصر الحذر (مرحلة جس النبض) حيث لا نريد أن يعرف أحد عنا شيئاً، ولا عن أسرارنا ولا عن حياتنا، وكنا مترددين في الاجتماع بالمرشد لولا تشجيع الإخصائية، والتي قالت إن لم تكسبوا شيئاً فلن نخسروا شيئاً، وكنا نرد على المرشد في البداية بشكل متهجم (شكل صد)، وبشكل " تنفيس " ولكن بالتدريج وجدناه يحترم آرائنا ويمعززه ولا يفرض علينا أسلوباً معيناً، بل يتركنا نعبر بأسلوبنا الخاص ولا يتدخل إلا في أضيق الحدود.

- بالنسبة لاستمارة توقعات وتقوم الجلسات العلاجية: فقد قدمت هذه الاستمارات في بداية الجلسات وفي الجزء الأخير منها، وقد كانت التوقعات سلبية في بداية الجلسات يشوبها نوع من الحذر التي هي سمة من سمات المسنين، ولكن لوحظ في القياس الثاني لهذه الاستمارة أن هناك تغييراً ملحوظاً والذي كان في معظمه إيجابياً، وهذا دليل على نمو أفراد المجموعة نحو تحسين مفهوم الذات.

ولقد استفاد الباحث أيضاً من هذه الاستمارات التي كان يملؤها المشتركون في الجلسات، لنحصل منها على نوع من التأمين لمسلكه أو يعدل من سلوكه في الجلسات التالية، حيث إنها بمثابة التغذية الراجعة من المقحوصين للباحث.

وللعلم فقد استفاد الباحث منها كثيراً في الجلسات التالية، حيث تمكن من التوصل إلى درجة عالية من رضا أعضاء الجماعة العلاجية عن أسلوبه في التعامل معهم. وينصح الباحث كل من يستعملون البرنامج بضرورة استخدام مثل هذه الاستمارات.

نوصية الباحث:

يوصي الباحث أن هذا البرنامج لا يخصص للمسنين فقط ولكن يمكن تطبيقه على عينات من أعمار مختلفة، ولقد سبق للباحث تطبيقه على عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية

" راجع كتاب بحوث في الدراسات النفسية للباحث " مكتبة قباء الحديثة.

الْقَصْدُ مِنَ السَّيِّئِ

برنامج التحكم الذاتي لتحسين مفهوم الذات لدى المسنين

(نموذج للنظريات السلوكية)

- تعريف التحكم الذاتي
- أساليب التحكم الذاتي
- نموذج التحكم الذاتي في السلوك (كانفر)
- المراقبة الذاتية
- التقييم الذاتي
- التدعيم الذاتي
- استخدام أسلوب التحكم الذاتي مع المسنين
- هدف البرنامج
- خصائص البرنامج
- المستفيدون من البرنامج
- خلاصة وتعليق

الإرشاد النفسي منه طرق التحكم الذاتي

Self Control

تعريف التحكم الذاتي :

يعرف "سكينر 1953" Skinner، التحكم الذاتي على أنه استجابة واحدة وهي استجابة تحكمية وتؤثر في المتغيرات المراد تغييرها. (Skinner, 1953, P.231)

كما أشارت "كارولي 1997" Karoly، إلى التحكم الذاتي على أنه استجابة خاصة معقدة تسمى بالاستجابة التحكمية الذاتية Self-controlling response وهي استجابة ليست فورية. (Karoly, 1997, P.200)

ويركز "برجهام" على البيئة وليس على الفرد حيث لاحظ أن "الأفراد يتعلمون الكثير من مهارات التحكم الذاتي، وأنهم سيصبحون قادرين على معالجة بيئاتهم بطرق إيجابية. (Brigham, 1978, P.274)

ولقد ناقش "كسكيميتي 1965" Kecskemeti عملية التحكم الذاتي في قوله إذا وجدنا شخصا ما وليكن طفلا ونقول له "عليك أن تتحكم في نفسك" "You must control your self" فإن كلمة "Self" هنا تكون موضوع التحكم وكلمة "Your self" (نفسك) تلك التي يتم التحكم فيها إذن ما هو الجانب من الذات الذي تقع عليه عملية التحكم هنا؟ أنه قد يكون الرضا، التعبير عن العدائية، الألم، البهجة... إن الذات في التحكم الذاتي ليست فقط هي التي يقع عليها التحكم، وإنما هي في نفس الوقت "الموضوع" عامل التحكم والذي به يتم التحكم... ونحن لم نعد نعارض الآخر في أنه يتحكم في نفسه، ولكن نعجب به لأنه فعل ذلك، وعلى أية حال فإن الإنسان قد برهن بتحكمه في ذاته أنه سيد نفسه، ويجب على الإنسان أن يتحكم في نفسه لكي يكون قادرا على التعبير التلقائي بدون استسلام للضغوط الداخلية (Kecskemeti, 1965, P.5)

ولقد ركز بعض الباحثين في دراساتهم حول علاقة التحكم بالذات الاجتماعية والجسمية والثقافية "وظهر التركيز بشكل واضح حول "اليوجا" ونظرية الشخصية، وأن "اليوجا" تعلم أداء الجسم مثل وضع الجسم، كما أنه تعلم للتحكم في عملية التنفس، والذات التي يتم التحكم فيها تصبح ذاتا اجتماعية، وأن التراث البحثي في هذا المجال يؤكد

على قدرة إنسان على ترجمة سيادة الذات في التحكم في البيئة ، والتحكم في الذات يدل على أن الإنسان قد صب العالم في إرادته " . .
(المرجع السابق، ص ١٥)

أساليب التحكم : Methods of control

من خلال التراث البحثي نجد أن هناك أربعة من صور التحكم الذاتي :

١- يمكن أن يتحكم الفرد في نفسه وذلك باختيار بيئته ومثيرات يتم اختيارها واستنباط مادة للاستجابات المرغوب فيها . . .

٢- إن التحكم قد يعني تيسير وتسهيل السلوك الطيب وكف السلوك السيئ وذلك عن طريق ممارسة بعض العادات وفهر بعض العادات الأخرى .

٣- قد يكون التحكم الذاتي فكرا للحصول على تناغم مع الطبيعة وهذا يستدعي تناغما سلوكيا مع الحالة الجسمية أو الشخصية .

٤- إن التحكم قد يتضمن إدراك أن التهديد الموجه إلى الذات عملية لا يمكن أن ننكره وأن الإنسان قد يقبل التهديد كجزء من موقف الحدث ولكن بواسطة التحكم الذاتي يستطيع أن يزيل هذا التهديد بالتدريج .
(klausner, 1965 ,P.21)

نموذج التحكم الذاتي في السلوك (كفنا) : A self- Control Model

عند مناقشة نماذج التحكم الذاتي في السلوك نجدها تعمل على تحليل الأشكال المختلفة لكل من السلوك السوي والانحرافات السلوكية ، ومن ثم يتولد عنها برامج تعمل وتساعد على التنظيم الذاتي - Self-administered وهذه البرامج تهدف إلى إعادة تنظيم وتصحيح هذه الانحرافات السلوكية ويرتكز نموذج التحكم الذاتي في السلوك أساسا على نموذج التنظيم الذاتي Self-regulation الذي قدمه كانفر ١٩٧٠ .

(Kanfer, 1970, PP.178-219)

حيث يعرف "كانفر ١٩٧٢" التحكم الذاتي في السلوك Self-control على أنه "تلك العمليات التي يمكن للفرد من خلالها أن يغير أو يعدل من احتمال ظهور الاستجابة - وذلك حتى أثناء الغياب النسبي للتدعيم الخارجي للاستجابات" ويتم ذلك من خلال ثلاث عمليات تفترض بصورة أساسية كمسلمات في حلقة التغذية الراجعة Feed back loop model وهذه العمليات هي :

- ١- المراقبة الذاتية Self-Monitoring
- ٢- التقييم الذاتي Self-evaluation
- ٣- التدعيم الذاتي Self-Reinforcement

(Kanfer, 1972, PP.398-416)

١ - المراقبة الذاتية Self-Monitoring

تستلزم عملية الرؤية الذاتية من الفرد أن يجري ملاحظات لسلوكه الخاص والمواقف التي تظهر فيها هذه السلوكيات والتي تؤدي إلى ظهور هذه السلوكيات، كذلك تستلزم من الفرد ملاحظة نتائج سلوكه أو أهميته، وما هي عاقبة هذا السلوك، كذلك على الفرد ملاحظة الأحداث الخارجية التي تأخذ صورة تقبل ذاتي (الأحداث التي يتقبلها الفرد) - وبمعنى آخر فإن عملية الرؤية الذاتية لا تستلزم فقط مجرد الإدراك الحسي السلبي للأحداث بل أيضا لابد من وجود انتباه موجه تجاه أنواع محددة من الأحداث ومدى قابلية الفرد لضبط وتمييز الأحداث

(Kanfer, 1970, PP.178-219)

٢ - التقييم الذاتي Self-evaluation

ويعتمد التقييم الذاتي على مقارنة درجة أداء الفرد في مواقف معينة - والمعايير الداخلية أو المحركات الثابتة *internal criterion or standard* وهذه المعايير قد تشتق من مصادر متنوعة. حيث إن الأفراد قد يحددون تلك المعايير الداخلية عن طريق اختيار معايير نفسية خارجية ثابتة *externally imposed standards* - أو قد يحددون معايير ذاتية *self-impose* والتي قد تكون إما أكثر حزما وصرامة أو أقل حزما وصرامة من المعايير الخارجية. وهنا فإن هذه المعايير قد تكون أو لا تكون واقعية، وعلى هذا فقد يؤدي الاختبار غير الملائم للمعايير الداخلية إلى وجود عجز نوعي محدد *Specific type of deficit* في أحد جوانب عمليات التحكم الذاتي في السلوك.

كما نجد أن كلاً من عمليتي العزو الذاتي *Self-attribution* وعمليات تقييم الوصف الذاتي تلعب دوراً في التقييم الذاتي *Self-evaluation*.

وقد توصل باندورا ١٩٧١، Bandura, 1971 من خلال الدراسات التي تجرى على التقييم الذاتي إلى أن الاستجابات تعد مناسبة أو غير مناسبة وفقاً للحكم العقلي عليها، وفي نفس الوقت وفقاً للثناء الذي تلقاه هذه الاستجابات، إلا أنه في الحقيقة نجد أن هذه الأحكام العقلية لا تكون دائماً متكافئة أو متساوية أو متناسبة *equivalent* إذ أن الأفراد يدركون أنفسهم على أنهم ذو أداء غير صحيح أو غير مناسب وأن أداءهم ينقصه الكثير وذلك بالنسبة للمهارات التي تقع في خارج حيز خبراتهم كما أنهم يعلنون أنهم غير صالحين لهذه المهام

(Bandura, 1971)

وعلى ذلك فإن النقطة الأساسية للمناقش هي أن التقييم الذاتي الموجب أو السالب **Positive or negative self-evaluation** يتضمن أكثر من مقارنة الفرد لأدائه لسلوك ما مع الميزان المرجعي ليثبت النجاح في سلوك ما أو الفشل في آخر . . . إذ أن نتائج هذه المقارنة قد يحدث لها تشويه، وخاصة لدى الأفراد الذين يدركون أنفسهم على أنهم قادرين على أداء أي سلوك وعلى استعداد له . إذ أن السبب في هذا السلوك يرجع إلى بعض العوامل الداخلية وفي هذا يذكر " كانفر " أن الضبط الذاتي **Self-Control** في هذه الحالة يحدث في الغياب النسبي للضبط الخارجي **external control** بينما يسعى الفرد جاهدا للتحكم في سلوكه في ضوء إدراكه للضبط الداخلي **external control** .

(Kanfer, 1970, P.178-219).

وعلى هذا فإن التقييم الذاتي **Self-evaluation** لابد أن يؤخذ في الاعتبار على أنه مقارنة أداء الفرد لسلوك ما مع عوامل العزو الداخلي **internally attributed** من جانب ومن جانب آخر مع المقياس الثابت أو الميزان المرجعي لهذا السلوك **Standard or criterion** وعلى هذا يعد أداء سلوك ما ناجحا فقط إذا تلاءم مع كل من عوامل العزو الداخلي، وفي نفس الوقت تجاوز مستوى النجاح بالنسبة إلى المعيار أو الميزان الخارجي .

وفي نفس الوقت يعد السلوك غير ناجح إذا لم يتلاءم مع كل من عوامل العزو الداخلي، وفي نفس الوقت كان في مستوى أقل من المستوى الأدنى للمعيار أو الميزان الخارجي الثابت .

ومعنى ذلك أن التقييم الذاتي يتوقف من جانب آخر على مدى إدراك الفرد لدرجة التفاعل أو التداخل **interaction** بين عوامل العزو الداخلي وإدراك النجاح والفشل وذلك لتحديد القيمة التي تعطى لتقييم الذات **Value of self-evaluation**

وللكشف عن هذه العلاقة في دراسة أجراها " وينر " وآخرون ، 1972 ، **Weiner et al** كانت تهدف دراسة النزعة إلى تكوين عوامل العزو الداخلي **internal attributions** ومدى أهمية ذلك بالنسبة لكل من المكافأة الذاتية **Self-reward** والمقاب الذاتي **Self-punishment** وذلك لدى الأفراد الأسوياء ، وكانت النتيجة أنه بسبب وجود الفروق الفردية بين الأفراد ، فإن التشوهات التي ظهرت في العزو الذاتي **self-attribution** **deficits** أخذت أشكالا كامنة متعددة من سوء التوافق في سلوك التحكم الذاتي في السلوك .

(Weniner et al , 1972 , PP, 239 -248)

٢ - التعزيز الذاتي: Self-Reinforcement

إن القاعدة الأساسية للفهم السلوكي لعملية التحكم الذاتي هي تصور أن الأفراد يتحكمون في سلوكهم الخاص بنفس الطريقة التي يتحكم فيها أحد الأعضاء في عضو آخر

. One organism might control a second organism

وهذه القاعدة يمكن تطبيقها على تنظيم الفرد لسلوكه الخاص أي أن تنظيم المكافأة أو العقاب سواء كان ذلك بصورة علنية أو سرية Covert or overt التي يقدمها الفرد لنفسه يمكن التسليم بأنها الميكانيزم الأساسي في التحكم الذاتي، إذ أن نموذج التحكم الذاتي يفترض أن عملية التعزيز الذاتي self-reinforcement تعتبر لاحقة للتعزيز الخارجي في التحكم السلوكي.

وقد برهن "باندورا" Bandura, 1976 على أن التعزيز الذاتي يمكن إدراكه في سياق التعزيز الخارجي أي أنه عندما يتبع السلوك بصفة عامة بتدعيم خارجي فإن التعزيز الذاتي (سواء كان علنياً أو سرياً) يعمل على الاحتفاظ بهذا السلوك ويساعد على استمراره مرة أخرى عندما يتأخر التعزيز الخارجي، وبهذه الطريقة فإنه يوجد بين التعزيز الخارجي والتدعيم الداخلي (في حالة غياب الأول) وفي كلتا الحالتين يكون التعزيز متاح ولاحقاً لسلوكيات الفرد (Bandura, 1976)

وما يجدر ذكره هنا أن التعزيز الذاتي يلعب دوراً كبيراً في الأبحاث التي أجريت على التحكم الذاتي في السلوك كذلك الحال بالنسبة للمعيد من الاستخدامات الإكلينيكية في برامج تنظيم مكافأة وعقاب الذات (Thoresen, 1974)

أيضاً فإن معدلات المكافأة الذاتية Self-reward والعقاب الذاتي Self-Punishment ترتبط بصورة أساسية بالفروق الفردية بين الأفراد. (Kanfer, 1969, PP.663-670)

أيضاً قد يحدث سوء التوافق maladaptive في التحكم الذاتي Self-Control حيث يظهر في صورة سوء توافق في أي من المكافأة الذاتية reward-Self أو العقاب الذاتي punishment-Self.

استخدام أسلوب التحكم الذاتي في علاج هفلات المعنوية:

إن إجراءات التحكم الذاتي في السلوك قد استخدمت بنجاح في علاج المشكلات

السلوكية لدى عدد من العينات المرضية والعادية ، وأن كثيرا من هذه الإجراءات لها القدرة على التطبيق على المسنين الذين يعيشون في تجمعات خاصة بهم ، والذين يعتبرون أنفسهم أنهم يعيشون بمفردهم ، إن العملاء يمكن أن يتعلموا مهارات التحكم الذاتي السلوكي وهذه المهارات قادرة على مساعدتهم على التكيف مع البيئة وعلى التفاعل مع المعالج وبلا شك فإن القليل جدا من الباحثين قد بحثوا تطبيق التحكم الذاتي السلوكي مع المسنين بالرغم من أن عناصر التحكم الذاتي قد امتزجت بالعلاج الشامل . (Burgio & Burgio, 1986, P.323).

وسيمرض الباحث بالتفصيل تجربته بتطبيق برنامج التحكم الذاتي في السلوك لدى المسنين وكيفية تنظيم الجلسات الإرشادية والعلاجية والمهام التي كان يقوم بها المسنون المشتركون في البرنامج .

هدف البرنامج:

- مساعدة المسنين على التعرف على مفهوم الذات الواقعي ، ونبههم مفهوم الذات السلبي تجاه الجوانب الجسمية والأسرية والاجتماعية والشخصية والأخلاقية .
- مساعدة المسنين على أن يعيشوا ما تبقى من حياتهم في رضا عن الذات ، مما يحقق لهم تكيفا نفسيا .
- أن يفهم المسن ذاته الواقعية ، وأن يتزود بالقدرة على حل مشكلاته ومواجهة ذاته والآخرين عن طريق التحكم في سلوكه وتوجيهه بشكل إيجابي .
- أن يتعرف على سلوكه غير السوي ويحاول تغييره إلى الأفضل .

خصائص البرنامج:

- يستند إلى النظرية السلوكية وخاصة نموذج التحكم الذاتي عند "كانفر" .
- يمكن تطبيقه على عينات مختلفة من أعمار متباينة .
- يطبق في إطار جماعي على أكثر من عميل في وقت واحد .
- يؤدي إلى التحكم في السلوك في الاتجاه المرغوب .
- يقوم البرنامج على تقديم كثير من الواجبات المنزلية والتي يمارسها العميل ويتابعها المرشد بنفسه ، وهي تساعد على نجاح التحكم في السلوك .
- يقوم المرشد بمساعدة المسترشدين في توضيح الواجبات المنزلية وهدف كل جلسة والرد على اقتراحاتهم .

- يساعد على إنقاص السلوك غير المرغوب والذي يؤدي إلى سوء التوافق والوصول إلى تحسين مفهوم الذات وبالتالي تحسين السلوك المرغوب فيه .

المحتوي من هذا البرنامج:

صمم هذا البرنامج بهذه الصورة لتحسين مفهوم الذات لدى المسنين الذين يعيشون في دور المسنين ويحتاجون لمعونة نفسية ، حيث إن مفهوم الذات يمثل حجر الزاوية في الشخصية الإنسانية .

" والتحكم الذاتي في السلوك هو تلك العمليات التي يمكن للفرد من خلالها أن يغير أو يعدل من احتمال ظهور الاستجابة حتى أثناء غياب التنسيب للتدعيم الخارجي للاستجابات " (Kanfer ,1972,PP.398-416)

وفي إطار ذلك تم وضع هذا البرنامج ، ويتضمن تسع جلسات ، وتحتوي كل جلسة على مناقشة مختلفة للوصول إلى نجاح التحكم الذاتي الإيجابي والذي ينعكس على تحسين مفهوم الذات .

وهذه الجلسات عبارة عن جلسة واحدة أسبوعيا ولمدة ساعتين تتخللها راحة للمسنين وفي الجلسة الأولى يتم القياس القبلي ، وذلك بتطبيق مقياس تنيسي لمفهوم الذات ، ثم يتم تطبيق هذا المقياس مرة أخرى في نهاية البرنامج بالجلسة الأخيرة .

جلسات البرنامج: وهي عبارة عن تسعة جلسات على النحو التالي:

- الجلسة الأولى : يتم فيها إجراء القياس القبلي .
- الجلسة الثانية : التمهيد للبرنامج و رؤية الذات .
- الجلسة الثالثة : الحالة النفسية والأثار السلوكية المباشرة في مقابل الأثار الموجهة .
- الجلسة الرابعة : التقييم الذاتي .
- الجلسة الخامسة : العزو الذاتي .
- الجلسة السادسة : التدعيم الذاتي .
- الجلسة السابعة : التدعيم الذاتي السري .
- الجلسة الثامنة : تقويم البرنامج .
- الجلسة التاسعة : القياس البعدي .

الجلسة الثانية: وتحدد أهدافها في التمهيد للبرنامج وإبادة الذات Introduction and self monitoring وتقدم:

- ١- قيام الباحث بعرض الجوانب العقلية الأساسية للرؤية الذاتية بعد تقديم وصف عام للبرنامج .
- ٢- إعطاء فرصة لكل فرد من أفراد العينة لأن يقدم نفسه ، وكذلك إعطاؤه الفرصة للتحدث عن ظروف وأحداث حياته الواقعية (كما يراها) . وفي نفس الوقت لكي يشرح الباحث لهم الطريقة التي يمكن أن يتعامل بها مع الأحداث الخاصة بحياتهم ، وذلك في إطار البرنامج . ثم قدم الباحث استمارة التعارف (ملحق رقم ٢) .
- ٣- قدم الباحث قوائم الرؤية الذاتية لهم وشرح طريقة التعامل مع هذه القوائم وما هي الواجبات assignment التي يتحتم عليهم أن يؤديوها (ملحق رقم ٨) .

إجراءات افتتاح الجلسة Opening Procedures

- ١- رحب الباحث بالمجموعة واحدا واحدا أي رحب بكل منهم على حدة ، ثم قام بكتابة اسم كل منهم على بطاقة خاصة .
- ٢- بعد انتهاء كل أفراد المجموعة من ملء الاستمارات ، قام الباحث بتقديم نفسه إليهم ثم تناول النقاط الآتية لشرحها لهم كما يلي :
- * إن هذا البرنامج عبارة عن بحث مركز يقوم بتطبيق برنامج معين (السابق الحديث عنه في التمهيد) وأنه قد يكون مفيدا في مساعدة كل منكم في التغلب على حالته الراهنة - كما أنه سيساعدكم على العودة مرة أخرى للنجاح في سلوكيات عديدة .
- * أن نتائج هذه الدراسة والتي سوف يحصل عليها أثناء تطبيق البرنامج سوف تستخدم في تقييم صلاحية هذا البرنامج في تعديل السلوك .
- * كما أخبرهم أنه بعد الانتهاء من إجراءات هذا البرنامج سوف يتم اختبار كل منهم على حدة عن طريق اختبارات خاصة ، وعن طريق المقابلات الفردية interview ومع ذلك فإن هذه الإجراءات سوف تكون بصورة مركزة بحيث لا تستغرق وقتا طويلا .
- * أن كل المعلومات التي سوف يحصل عليها سوف تبقى سرية ضمن موضوع البحث - (وأخبرهم أيضا أن مصير هذه المعلومات سوف تظل محفوظة دون التعرض لها لعدة شهور مقبلة) .

- ٣- وإذا أراد أحدكم أن يطلع على نتيجة البحث فعليكم بالرجوع بعد شهر أو اثنين بعد انتهاء فترة الجلسات وذلك حتى يكون الباحث قد انتهى من مناقشة هذه النتائج - وأخيراً - سأل الباحث أفراد المجموعة عما إذا كان لأحدهم سؤالاً أو استفساراً .
- ٤- قام الباحث بإخبارهم بأن الاحتفاظ بالأسرار فيما بينهم شيء مهم جداً بالنسبة لهم كأفراد في مجموعة واحدة مشتركين في نشاط واحد .
- * ومن خلال الجلسة يمكن لأفراد المجموعة أن يناقشوا أجزاء من حياتهم الانفعالية الأليمة الخاصة وذلك عن طريق الحديث عنها أمام باقي أفراد المجموعة .
- * ولقد أكد الباحث على أن احترام كل فرد للآخر ولحياته وأسراره الخاصة وللمعلومات التي يعرفها كل منهم عن الآخرين يجب أن تظل سرية لأن هذا يعتبر شيء مهم جداً خاصة خارج حدود الجلسة .
- * وبمعنى آخر على كل فرد أن يحتفظ بالسرية التامة لكل ما يدور داخل الجلسة العلاجية ولا يطلع أحد من خارج مجموعة البحث على هذه الأسرار نهائياً .

اجتماع التقييم العلوي: Behavioral assessment procedure

أن الهدف من هذا الإجراء هو بحث أفراد العينة على أن يتحدث كل منهم عن نفسه فترة زمنية وذلك بغرض تعرف أفراد المجموعة كل منهم عن الآخر ، وقام الباحث ببحث أفراد المجموعة ليتحدث كل منهم عن نفسه .

تحدث الباحث إلى أفراد المجموعة قائلاً: قبل أن نبدأ معا في إجراءات هذا البرنامج فلنني أريد أولاً أن نأخذ جميعاً بعض الوقت وذلك لكي يتعرف كل منا على الآخر ، وأن نبدأ على النحو التالي: حيث يبدأ أحدكم بالحديث عن نفسه عندما أطلب منه ذلك إذ أن كل منكم سوف يتحدث عن نفسه عندما أسأله أو أطلب منه أن يقدم لنا نفسه في فترة زمنية وجيزة . ويوضح لنا الأسباب التي دفعته للاشتراك معنا في هذا البرنامج ، ودعوني أبدأ بنفسني بأن أقدم لكم نفسي وبعد ذلك قام الباحث باختيار أحد أفراد المجموعة وأشار إليه قائلاً:

١- هل يمكن أن نخبرنا بعض الشيء عن نفسك؟ وما هو السبب الذي دعاك للاشتراك في هذا البرنامج؟

٢- وقد أعطى الباحث الفرصة كاملة لكل مسترشد أن يستكمل حديثه بدون إبداء أي استجابات لفظية أو تشجيع من قبل الباحث .

وقام الباحث بالملاحظات التالية:

(أ) عندما كان كلام المسترشد في حدود دقيقة كاملة على الأقل فيعبر الباحث عن شكره له على هذا العرض أو التقديم، ثم ينتقل بالحديث إلى المسترشد التالي - قائلاً والآن... هل يمكن أن نحبرنا بعض الشيء عن نفسك وما هو السبب الذي دعاك للاشتراك في هذا البرنامج؟

(ب) إذا كان كلام المسترشد أقل من دقيقة كاملة يقوم الباحث ببحثه على الاستمرار في الحديث مرة أخرى Prompt for more قائلاً له هل يمكن أن نحبرنا أي زيادة عن حياتك؟... ويظل الباحث صامتا لمدة ثلاث دقائق قبل أن يحث المتكلم على المزيد من الكلام وذلك حتى يعطي الفرصة الكاملة له في الحديث.

(ج) وعندما كان كلام المسترشد أكثر من أربعة دقائق، تدخل الباحث ببعض الجمل الاحترازية قائلاً للمفحوص شكراً جزيلاً، ولكن أرغب في الحديث معك بالتفصيل أكثر في هذه النقطة فيما بعد، أو في وقت آخر، ولكن الآن لابد أن نعطي لكل واحد من أفراد المجموعة فرصة لكي يقدم نفسه بإيجاز. ثم ينتقل الباحث بعد ذلك إلى فرد آخر من أفراد المجموعة.

٣- بعد انتهاء جميع أفراد المجموعة من تقديم أنفسهم، قام الباحث بفتح المجال للمناقشة العامة حيث قال: يبدو واضحاً الآن أنه يوجد لدينا بعض المشكلات الفردية التي تختلف لدى كل فرد منكم عن الآخر، حيث إن كل واحد منكم قد تحدث عنها وكأنها تخصه هو وحده. ولكن على الرغم من ذلك فإنه يوجد عدد من النقاط التي تشابهون فيها معاً في بعض الموضوعات التي تتصل بحياة كل فرد منكم أو بحياة كل منا، والآن من الذي يمكنه أن يبدأ الحديث عن مثل هذه النقاط حتى نناقش فيها جميعاً والتي تشابه فيها معاً ثم أشار الباحث إلى أحد أفراد المجموعة قائلاً: هل يمكن أن تبدأ الحديث عن مثل هذه النقاط التي تعتقد كمجموعة تشابهون فيها؟

وقام الباحث بتشجيع المناقشة عن طريق طرح بعض الأسئلة أو إضافة بعض الأفكار أو التوضيحات clarifications والاتفاق أو الموافقة على بعض الأفكار الأخرى agreement وقد ركز الباحث على توجيه المناقشة بحيث تتحدد المشكلات في صور سلوكيات، وذلك عن طريق إعادة التعبير مرة أخرى عن الأفكار التي تدور في المناقشة وإعادة صياغتها في صورة أمثلة سلوكية - حدث ذلك أيضاً من خلال توجيه بعض الأسئلة

والاستفسارات التي تعبر عن نوع معين من المشكلات السلوكية ، على سبيل المثال فقد أشار الباحث إلى أن ما يعاني منه اثنان من المسترشدلين - بالرغم مما قد يبدو على حالتهما من أنهما حالتان غير متشابهتين ، إلا أنهما في حقيقتيهما يعبران عن نقص أو انتقاد الأنشطة التي يمكن أن يترتب عليها تقديم المكافأة ، والتي تساعد على تنمية مفهوم موجب للذات .

وأخيراً : قام الباحث بتوجيههم للعمل على توحيد نوع الأنشطة السلوكية والتي سينتج عنهم إجراؤها ، وكذا المعززات اللازمة لكل منهم بحيث تتحدد هذه الأنشطة في صورة (تتفق مع ما سيأتي ذكره في قائمة الأنشطة الإيجابية) إذ أن تحديد هذه الأنشطة سوف يفيد في تنفيذ البرنامج فيما بعد - على أن يكون هذا التحديد في صورة تتفق أيضاً مع الجانب العقلي في هذه الجلسة .

الجلسة العظمى في عملية الحياة الثانية :

قادت المناقشة السابقة إلى عرض وتقديم الجوانب العقلية في البرنامج - والنقاط التالية : سوف تضع لنا تصوراً للإجراءات والواجبات والمهام التي يتضمنها هذا البرنامج - وقام الباحث بشرح وتوضيح هذه النقاط لأفراد العينة ، وذلك حتى يمكنهم فهم ما يعانون من أعراض المفهوم السالب للذات وذلك في إطار النظرة العامة التي يركز عليها هذا البرنامج .

قام الباحث بتوزيع الاستمارات الإرشادية للأنشطة الإيجابية (الذهنية والحركية) ملحق (٧) .

والنقاط التي قام الباحث بتوضيحها وشرحها هي على النحو التالي :

١ - المزاج يرتبط بالنشاط : Mood is related to activity

حيث نجد أن بعض الأنشطة activities التي تصاحبها المكافأة reward ينتج عنها الإشباع والارتياح satisfaction أو السرور pleasure - وهذه الأنشطة تعبر عن أو تمثل " أنشطة إيجابية " positive activities وينتج عنها مزاج إيجابي positive good . mood يساهم في تدعيم مفهوم الذات الإيجابي ، بينما نجد أن هناك أنشطة أخرى يصاحبها العقاب punishment والإحباط frustration أو عدم السرور وعدم الارتياح displeasure - وهذه الأنشطة تعبر أو تمثل " أنشطة سلبية " negative activities وينتج عنها مزاج سالب أو غير مرضي negative or bad mood يؤدي إلى تكوين وتدعيم مفهوم الذات السالب .

وقد أوضحت الدراسات أن المزاج mood الفردي متغير من يوم إلى آخر ويرتبط مع عدد الأنشطة الإيجابية والسلبية ، فإذا قام الفرد في يوم ما بعدد كبير من الأنشطة الإيجابية فسوف يصبح مزاجه في هذا اليوم مرتفعاً أو سعيداً والعكس صحيح ، وهذا ينعكس على مفهوم الذات ، أي إذا قام الفرد بعدد كبير من الأنشطة السلبية التي لا يصابها أو لا ينتج عنها إشباع أو تدعيم فإن مزاجه سوف يصبح في هذا اليوم سيئاً وغير مرضٍ .

ولكي يتغلب الفرد الذي يعاني من مفهوم ذات سالب ، عليه أن يعترف أو يقر بهذه العلاقة بين النشاط والمزاج relationship between activity and mood وأخبر الباحث أفراد العينة قائلاً :

على سبيل المثال : إنني متأكد تماماً من أنه في بعض الأيام قد تحدث بعض الأحداث السارة التي تجعلك تتخلص في هذا اليوم من تلك المشاعر الذاتية السالبة التي تعاني منها وبالتالي يصبح مزاجك ذا حالة جيدة ، ومن هذه الأنشطة التحدث مع صديق حميم أو أداء عمل معين بصورة متقنة ، أيضاً في أوقات أخرى قد يحدث عكس ذلك تماماً ، مثلاً سماعك لأحداث سيئة أو فشل في القيام بنشاط ما ، يمكن أن تنتج عن ذلك مشاعر سالبة أو تصبح في حالة سيئة في زمن قصير .

٢ - الأفراد الذين يعانون من مفهوم ذات سالب يعانون في القيام بالنشطة الموجبة :

قام الباحث بشرح هذه النقطة على النحو التالي :

إذا أن مثل هؤلاء الأفراد قد يتحول انتباههم فقط تجاه الأنشطة السلبية التي تحدث من يوم إلى يوم - بينما يجلبهم في نفس الوقت قد يقومون ببعض الأنشطة الإيجابية بالفعل ، ولكنهم يميلون إلى إهمال آثار هذه الأنشطة أو الإقلال من أهميتها أو التحقير من شأنها ، وعلى ذلك فإن هذه الأنشطة الإيجابية - من وجهة نظر مثل هؤلاء الأفراد - قد تبدو أنشطة عادية أو لا قيمة لها . أو بمعنى آخر أنشطة تافهة ، إلا أنه في الحقيقة يمكن أن تعتبر هذه الأنشطة الإيجابية مفتاحاً لحصول الفرد على حالة نفسية جيدة ، ذلك لو أنهم اعترفوا أو سلموا بهذه الحقيقة واهتموا بالأنشطة الإيجابية التي يقومون بها وتقديرها على نحو صحيح .

وبناء على ذلك فإنه من المهم جداً بالنسبة للفرد صاحب المفهوم السالب للذات - ولكي يمكنه التغلب على ما لديه من مشاعر سالبة - عليه أن يهتم بالفعل بالأحداث والأنشطة الإيجابية .

ثم قام الباحث بالتوضيح التالي: قد لاحظت أنه عندما تكون فكرتك عن ذاتك سالبة فإن أشياء قليلة جداً يمكن أن تبدو سارة بالنسبة لك، وبالتالي (في هذه الحالة المزاجية) لا تستطيع إدراك الأحداث السارة أو الاستمتاع بها، مثل تناول وجبة ممتعة أو الاستمتاع بجو لطيف مثلاً، بل إن مثل هذه الأنشطة قد تراها على أنها أحداث غير هامة أو تافهة، وذلك في ضوء مقارنة هذه الأحداث السارة بالأحداث التي تسببت في إحداث هذا الضيق والمفهوم السالب للذات، ويعني ذلك أنه عندما يكون الفرد مكتئباً - على سبيل المثال - فإن كلا من الأنشطة الإيجابية والسلبية تصلح بالفعل أو يمكن أن تحدث بالفعل، ولكن فقط الأنشطة السلبية هي التي تستدعي كل انتباه هذا الفرد وهو في هذه الحالة المزاجية من الاكتئاب. مثال: لو أن أحد أصدقائك قد ملحك وأثنى عليك خلال يوم معين، نجد أنك ستظل طوال هذا اليوم تفكر في الحدث الأخير من تفكيرك وهو ملحك صديقك لك.

٢ - الأفراد ذو المفهوم السالب للذات يميلون إلى التركيز على القناعات السالبة لأنشطتهم في تلك القناعات السالبة

قام الباحث بشرح هذه النقطة على النحو التالي:

ما يجدر ذكره أن أي نشاط تكون له نتائج مباشرة ونتائج غير مباشرة، على سبيل المثال المهمة أو الواجب غير السار في الوقت الحالي قد ينتج عنه أثر سار فيما بعد.

وهنا نجد أن بعض الأفراد يتمنون الحصول على مكافآت مستقبلية سارة لكنهم في نفس الوقت لا يميلون إلى ممارسة الأعمال والأنشطة الحالية أو استغلال الفرص والمناسبات الحالية التي تؤدي إلى هذه المكافآت اللاحقة، وبناء على ذلك، فلهم يتغلب الفرد على ما لديه من مشاعر سالبة، يجب أن يعترف أو يقر بأهمية النتائج الإيجابية الموجلة للسلوك مثلها في ذلك تماماً مثل النتائج والآثار المباشرة للسلوك.

ثم استمر الباحث، قائلاً على سبيل المثال لو أنك مكتئب، فإن فكرة بداية شيء ما جديد مثل محاولة إنجاز أمنية جديدة - سوف يبدو ذلك نشاطاً مقلماً ومزعجاً أو صعباً للغاية - وعلى ذلك - سوف تجد نفسك تركز على الحسابات الأساسية اللازمة لهذا النشاط (السابق ذكره) أو أنك ستفكر في احتمالات نجاح غير مضمونة أو نادرة، خاصة أنها أول مرة تحاول فيها تحقيق هذه الأمنية، وذلك بدلاً من أن تفكر في المكسب طويل المدى الذي يمكن أن يعود عليك من تحقيق هذا النشاط.

٤ - اكتساب مهارة التحكم في الأنشطة الإرشادية والعمل على قيامها مع مساعدة على التقبّل على قدراته العالية مع ذلك.

وقد أكد الباحث على أن اكتساب مهارة التحكم يعني الإقرار بأنشطة إيجابية وتحديد أهداف طويلة المدى، ثم العمل على أخذ خطوات تجاه هذه الأهداف من أجل تحقيقها.

والبرنامج الإرشادي الحالي سوف يركز على هذه المفاهيم ويعمل على التوسع فيها - وعلى ذلك فمن خلال النظرة إلى المفهوم السالب للذات على أنه يرتبط بالأنشطة التي يمارسها الفرد، بدلاً من النظرة إليه على أنه قوة غير خاضعة للتحكم، فإنك سوف تكتسب مقياساً أو مؤشراً *a measure* للتحكم في تلك المشاعر، وبمعنى آخر فإنه يمكنك أن تمتلك مفتاحاً للأشياء التي تجعل من مزاجك جيداً والأشياء التي تجعل من مزاجك سيئاً، وبالتالي يمكنك أن تتعلم التحكم في مزاجك وحالتك بصفة عامة من خلال هذا المفتاح.

وبعد أن قام الباحث بتوضيح هذه النقاط وربطها بالمناقشة السابقة وذلك حتى يمكن لكل فرد أن يستوعب هذه الجلسة تماماً وحتى يمكنه أيضاً فهم ما عليه من واجب، قام الباحث بمناقشة الواجب المنزلي للملاحظة الذاتية مع أفراد العينة.

الواجب المنزلي للملاحظة الذاتية : Self monitoring homework assignment :

تتمثل المهمة الأخيرة في هذه الجلسة في إعطاء الواجب الأول *the first assignment* الذي يتحتم على كل فرد من أفراد العينة تنفيذه، ثم قام الباحث بعد أن تأكد جيداً من أن كل فرد من أفراد العينة قد فهم جيداً للمناقشة السابقة بتقديم تعليمات الواجب المنزلي على النحو التالي:

الواجب الأول الذي على كل فرد منكم أن يؤديه يتمثل في تسجيل مشاعره اليومية نحو ذاته والأنشطة الإيجابية التي يقوم بها - وذلك بملء جداول مراقبة الذات إذ أن بها نحو ذاته والأنشطة الإيجابية ومستوى المزاج اليومي. أيضاً فإن قائمة الأنشطة الإيجابية التي يمكن لك أن تمارسها وأن تسجلها - فإن هذه التسجيلات سوف تعمل كقاعدة هامة لكل خطوة من خطوات البرنامج.

خطوات مراقبة الذات:

قام الباحث بشرح وتوضيح خطوات مراقبة الذات على النحو التالي:

١- التعليمات التالية سوف تشرح كيف يمكنك أن تقوم بعملية مراقبة الذات مع العلم أن هذه التعليمات سوف تذكر مرة أخرى في الصورة الخاصة بك.

(أ) عليك أن تقوم بتسجيل الأنشطة الإيجابية التي تقوم بها دفعة واحدة على الأقل في كل يوم، ولكن من الأفضل أن نحاول التسجيل أكثر من مرة كلما كان ذلك ممكنا.

(ب) سجل في كلمات بسيطة وقليلة النشاط الإيجابي الذي حدث بصورة فعلية، انظر على سبيل المثال في نهاية الصفحة التالية، حاول أن يكون تركيزك على الأحداث الحقيقية والتي تصدر منك بصورة طبيعية وسجلها في العمود الأول من جدول الرؤية الذاتية.

(ج) يمكنك استخدام قائمة الأنشطة الإيجابية كمرشد بالنسبة لأنواع الأنشطة الإيجابية الأخرى التي قد تكون أنت مفتقدا لها، وهنا عليك باستمرار أن تراجع هذه القائمة وبالتالي عليك أن تتأكد من تذكرك لها بصورة كاملة.

(د) في العمود الثاني من جدول الرؤية الذاتية سجل الرقم الدال على النشاط الإيجابي الذي قممت به وكنت قد سجلت اسمان في العمود الأول - وذلك من خلال نفس اليوم بحيث يعبر الرقم الذي تسجله عن الرقم الدال على هذا النشاط في قائمة الأنشطة الإيجابية.

(هـ) في نهاية كل يوم حدد الدرجة التي تصف وتعبّر عن مزاجك اليومي - واعلم جيدا أن مزاج كل فرد يتغير من يوم إلى آخر بل قد يتغير من ساعة إلى أخرى، حاول أن تعدل من مزاجك في اليوم التالي بصورة تجعله يتخطى معمله في اليوم الحالي، وبهذه الطريقة يمكن تحديد معدل مزاجك في نهاية كل يوم، وذلك من خلال الدرجات من صفر إلى عشرة حيث تعطي الدرجة عشرة بالنسبة للمزاج السعيد والمشاعر الموجبة نحو الذات على الدوام طوال هذا اليوم - أيضا يمكن استخدام كل من الدرجات الوسيطة من (واحد) إلى (تسعة) وذلك للتعبير عن درجة المزاج اليومية وكذلك درجة المشاعر الموجبة والسالبة.

لا بد أن تتأكد جيدا من أنك تسجل كل التغيرات البسيطة التي تطرأ على سلوكك ونشاطك بصورة فعلية وواقعية من يوم إلى اليوم الذي يليه.

- (و) لا بد أن تستخدم (جدول رؤية ذاتية) جديد لكل يوم على حدة، أيضا يمكنك استخدام أكثر من جدول في اليوم الواحد إذا تطلب منك الأمر ذلك.
- (ز) لا بد أن تحضر هذه الجداول معك في كل جلسة - إذ أنها تعد هامة بالنسبة لباقي خطوات البرنامج، كما سيتضح ذلك فيما بعد.
- أمثلة لتسجيل الأنشطة الإيجابية في جداول الرؤية الذاتية:**

رقم هذا النشاط	الأنشطة الإيجابية
١٤	١- كتابة تقرير أو ملخص لكتاب قرأته
٢	٢- الاشتراك في رحلة مع جار لك أو صديق أو قريب
١٥	٣- إنجاز مهمة ما كنت تريد إنجازها.
٤	٤- الخروج لتناول الغداء أو العشاء خارج البيت
٢١	٥- تناقش أو تعبر عن رأيك بصراحة في ثوب جديد اشتراه صديق لك أو جار لك.
١٠	٦- إحضار كتب من المكتبة على سبيل الاستعارة أو الشراء
٩	٧- قراءة عدد من صفحات من كتاب ما

صوبة خاصة بالهداد العينة:

نموذج هادقة الذات

الهدف من هذا التمرين هو العمل على دفعك من البداية لتسجيل "الأنشطة الإيجابية" كما تحدث بالفعل كل يوم - إذ يجب أن تعلم جيدا أن هذه التسجيلات سوف تعمل وتخدم بصورة أساسية في كل خطوة من خطوات هذا البرنامج .

والآن :-

- ١- عليك أن تقوم بتسجيل أنشطتك الإيجابية مرة واحدة على الأقل في كل يوم، ولكن من الأفضل أن تحاول الاحتفاظ "بجدول الرؤية الذاتية" معك خلال اليوم. وحاول أن تقوم بالتسجيل فيه أكثر من مرة كلما كان ذلك ممكنا.
- ٢- سجل في كلمات بسيطة وقليلة النشاط الإيجابي الذي حدث بصورة فعلية (انظر على سبيل المثال في نهاية الصفحة التالية) حاول أن يكون تركيز انتباهك على الأحداث

الحقيقية والتي تحصل منك بصورة طبيعية وعادية في العمود الأول "جدول الرؤية الذاتية".

٣- يمكنك استخدام قائمة الأنشطة الإيجابية كمرشد بالنسبة لأنواع الأنشطة الإيجابية الأخرى التي قد تكون أنت مفتقد لها أو تخطئ فيها. وهنا عليك أن تراجع باستمرار هذه القائمة وبالتالي عليك أن تتأكد من تذكرك لها بصورة كاملة.

٤- في العمود الثاني من "جدول الرؤية الذاتية" سجل الرقم الدال على النشاط الإيجابي الذي قمت به وكنت قد سجلت اسمه في العمود الأول. وذلك خلال نفس اليوم. بحيث يعبر هذا الرقم عن الرقم الدال على هذا النشاط في "قائمة الأنشطة الإيجابية".

٥- في نهاية كل يوم حدد الدرجة التي تصف وتعبر عن مزاجك اليومي عن مشاعرك نحو ذاتك. واعلم أن مزاج كل فرد يتغير من يوم إلى آخر بل قد يتغير من ساعة إلى أخرى. حاول أن تعدل من مزاجك في اليوم التالي ومن صورتك عن نفسك بتعطي معدل اليوم الحالي. ومن هنا فإنك تحدد معدل مزاجك في نهاية كل يوم وذلك من خلال الدرجات من (صفر) إلى (عشرة) حيث تعطي الدرجة (صفر) بالنسبة للمزاج السيء وغير السعيد على الإطلاق طوال اليوم وذلك يعبر عن عدم القيام بأي نشاط إيجابي على الإطلاق خلال اليوم. بينما تعطي الدرجة (١٠) بالنسبة للمزاج الجيد للغاية وعلى الدوام طوال اليوم حيث يعبر ذلك عن القيام بأنشطة إيجابية متعددة وتكرار مرتفع خلال اليوم. كذلك يمكنك استخدام أي من الدرجات الوسيطة من (١) إلى (٩) وذلك للتعبير عن درجة المزاج اليومية. لا بد أن تتأكد جيدا من أنك تسجل كل التغيرات البسيطة التي تطرأ على سلوكك بصورة فعلية وواقعية من يوم إلى اليوم التالي.

٦- لا بد أن تستخدم "جدول رؤية ذاتية" جديد لكل يوم على حدة، وأيضا يمكنك استخدام أكثر من جدول في اليوم الواحد إذا تطلب الأمر ذلك.

٧- لا بد أن تحضر هذه الجداول معك في كل جلسة، إذ أنها تعد هامة بالنسبة لباقي خطوات البرنامج.

رقم هذا النشاط	الأنشطة الإيجابية
١٤	١- كتابة تقرير أو ملخص لكتاب قرأته
٢	٢- الاشتراك في رحلة مع جارك أو صديق أو قريب
١٥	٣- إنجاز مهمة ما كنت تريد إنجازها.
٤	٤- الخروج لتناول الغذاء أو العشاء خارج البيت
٢١	٥- تناقش أو تعبر عن رأيك بصراحة في ثوب جديد اشتراه صديق لك أو جارك.
١٠	٦- إحضار كتب من المكتبة على سبيل الاستعارة أو الشراء
٩	٧- قراءة عدد من صفحات من كتاب ما

صوبة خاتمة بالباد العينة:

قائمة الأنشطة الإيجابية

- ١- التخطيط لشيء ما أو نشاط ما سوف يجعلك سعيدا (سوف يتمكن) ويعطيك صورة موجبة عن ذاتك.
- ٢- الخروج للنزهة (مثل السير على الأقدام، رحلة، التنزه بصفة عامة).
- ٣- زيارة بعض الأصدقاء أو الذهاب إلى حفلة (في مسرح أو سيرك أو سينما... إلخ).
- ٤- الاشتراك في رحلة ما (أو لتناول الطعام مثلا في مكان ما).
- ٥- مقابلة بعض الأصدقاء أو الذهاب للاستماع لمحاضرة.
- ٦- المشاركة في الأنشطة الاجتماعية.
- ٧- ممارسة لعبة رياضية (بصورة فردية أو جماعية).
- ٨- قضاء بعض الوقت في هواية أو مشروع ما (أو التخطيط لمشروع ما).
- ٩- العمل على تسلية نفسك (مثل القراءة، سماع موسيقى ممتعة مشاهدة التلفزيون)
- ١٠- القيام بعمل شيء معين خاص بك (مثل شراء بعض الحاجات، طهي شيء ما أو تناول طعام معين، ارتداء ملابس مريحة أو جديدة).
- ١١- قضاء بعض الوقت للاسترخاء (مثل التفكير الهادئ النوم لفترات قصيرة بغرض الاسترخاء).
- ١٢- الاهتمام بأن تجعل نفسك جذابا أو نشيطا.

- ١٣- المثابرة والعناية والإصرار على الاستمرار في المهام الصعبة.
- ١٤- الانتهاء من بعض الأعمال أو المهام الروتينية.
- ١٥- ممارسة الأنشطة بطريقة جيدة.
- ١٦- التعاون مع شخص في عمل مشترك.
- ١٧- القيام بعمل شيء معين لمساعدة فرد ما وذلك بدافع الشهامة.
- ١٨- المشاركة الاجتماعية (مثل تلبية دعوة الآخرين، مقابلة الأصدقاء).
- ١٩- المبادأة بالحديث مع الآخرين (في حفلة - في حديقة عامة - في مكان عام).
- ٢٠- مناقشة موضوع أو مقالة أو حديث شيق مسلي.
- ٢١- تعبر عن رأيك بوضوح وصراحة مثل (التعبير عن رأي معين أو اعتقاد معين، النقد أو المدح إذا تطلب الأمر، التعبير عن عدم الرضا).
- ٢٢- قضاء بعض الوقت الممتع في اللعب مع الأطفال أو اللعب مع بعض الحيوانات الأليفة.
- ٢٣- مدح أو إطراء شخص ما.
- ٢٤- إظهار مشاعر الحب للآخرين بصورة طبيعية.
- ٢٥- تقبل المدح من الآخرين أو أن تصبح موضوع المدح أو الإطراء أو الانتباه.

جدول مراقبة الذات

درجة النشاط											تاريخ النشاط الموجب
١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	صفر	
											١
											٢
											٣
											٤
											٥
											٦
											٧
											٨
											٩
											١٠
											١١
											١٢
											١٣
											١٤
											١٥
											١٦
											١٧
											١٨

وفي نهاية الجلسة، قام الباحث بتوزيع استمارة رأي الأعضاء في سلوك المرشد (ملحق رقم ٦)

الجلسة الثالثة: الحالة النفسية والسلوكية: الاتان المباشرة في مقابل الاتان المؤجلة:

- إجراءات المراجعة على الجلسة السابقة .

قام الباحث في بداية هذه الجلسة بالإجراءات الآتية:

١- طلب من أفراد المجموعة ملء الاستمارات كما حدث في الجلسة السابقة وكما سيتكرر ذلك في الجلسات القادمة.

٢- راجع واجب الجلسة السابقة، ثم قدم ملخصاً قصيراً عن الجوانب العقلية والشكلية للجلسة السابقة وما يتبعها من واجب.

٣- سأل الباحث أفراد العينة عن أمثلة يذكرونها عن الأنشطة الإيجابية التي قاموا بها، وعما إذا كان لدى أحد منهم مشكلات، كما لاحظ مع أفراد العينة أن أغلب الناس لديهم مشكلات متشابهة قد ترجع إلى نفس الأسباب، وعندما تأكد الباحث من ذلك وبعد مناقشة بعض الأمور، قام بتوضيح التعليمات الخاصة بالجلسة الحالية لهم.

٤- ومن خلال المناقشة أمكن العمل على تعزيز استبدال الأفكار لدى أفراد العينة حيث قام الباحث باستخراج العناصر المتشابهة في خبرة أفراد العينة وأخذ يركز عليها ويوضحها ويشرحها - وأخيراً قام الباحث بتميز الجهود التي يبذلها أفراد العينة في ما قاموا به من واجبات.

تدريسه النشاط والنتائج:

قام الباحث بتوضيح التعليمات الآتية: (علماً بأن هذه التعليمات سوف تذكر مرة أخرى في الصورة الخاصة بأفراد العينة)

إن الغرض من هذا التمرين هو التركيز الشامل على العلاقة بين الحالة النفسية والنشاط السلوكي حيث الافتراض هنا هو أن الحالة النفسية تتأثر بالنشاط الذي يمارسه الفرد بشكل عام، وكذلك بأنواع محددة من النشاط.

١- صورة الحالة النفسية والنشاط: باستخدام "جدول الرؤية الذاتية" الخاص بك في الأسبوع الماضي، ارسم عدد الأنشطة الإيجابية لكل يوم مستخدماً التدرج الموجود على الجانب الأيسر من الجدول، وهنا عليك أن تفحص ما يلي:-

هل الخطوط تتوازى تقريباً؟

هل القمم والهضاب والمنخفضات في المنحنى أو الرسم متطابقة؟

٢- تخير اليومين أو الثلاثة التي كان مفهومك لذاتك فيها مرتفعاً لأعلى حد، حدد مستوى الرقم الذي يعبر عن معدل الأنشطة الإيجابية في هذه الأيام، وهنا عليك أن تبحث عما إذا كان الرقم الذي يعبر عن مستوى الأنشطة الإيجابية أعلى في حالة الأيام التي تعبر عن الحالة النفسية الجيدة، أو أعلى في حالة الأيام التي تعبر عن الحالة النفسية السيئة غير الجيدة.

٣- عليك أن تفحص "جداول الرؤية الذاتية" لليومين أو الثلاثة أيام التي تعبر عن الحالة النفسية الجيدة للمفهوم الذاتي الموجب، ثم حاول تحديد ما هي الأنشطة التي حدثت بالفعل في هذه الأيام - ثم قارن هذه الجداول بالجداول الأخرى لليومين أو الثلاثة التي تعبر عن الحالة النفسية السيئة والمفهوم السالب - عليك أن تحدد ما هي الأنشطة التي كانت قد حدثت بالفعل في الأيام التي كنت تتمتع فيها بمفهوم ذات موجب ولم تحدث في الأيام التي كان فيها مفهوم الذات سالباً.

٤- هل تستطيع الآن (كمسترشد) أن تدرك الصلة بين الأنشطة التي تمارسها وحالتك النفسية وصورتك عن ذاتك . .

فعادة يستطيع الفرد أن يدرك الصلة بين الحالة النفسية وكل من المستوى العام للنشاط أو بعض أنواع محددة من النشاط.

وعلى كل حال فإن تسجيل نشاط أسبوع واحد قد لا تظهر فيه هذه العلاقة بوضوح، ولكن البرنامج يعتمد بصورة أساسية على فكرة أن الحالة النفسية يمكن أن تعدل عن طريق تعديل النشاط الذي يقوم به الفرد.

٥- كرر هذا التمرين بالنسبة للتسجيلات الخاصة بالأسابيع القادمة.

صورة خلاصة لكل فرد هذه أبعاد العيلة:

تدريسه النشاط والمبالا

إن الغرض من هذا التمرين هو التركيز الشامل على العلاقة بين الحالة النفسية والنشاط السلوكي والافراضي هو أن الحالة النفسية تتأثر بالنشاط الذي يمارسه الفرد بشكل عام، أو ببعض الأنشطة الخاصة.

١- صورة الحالة النفسية والنشاط: باستخدام "جدول الرؤية الذاتية" الخاص بك في الأسبوع الماضي، ارسم عدد الأنشطة الإيجابية لكل يوم مستخدماً التدرج الموجود على الجانب الأيسر من جدول الرؤية الذاتية وهنا عليك فحص ما يلي:

- وعليك الآن أن تحدد هنا ما هي الأنشطة التي كانت قد حدثت بالفعل في الأيام التي كان فيها مفهومك عن ذاتك موجبا ومرتعا ولم تحدث في الأيام التي كان فيها مفهومك عن ذاتك منخفضا.

٤- هل تستطيع الآن أن تدرك الصلة بين الأنشطة التي تمارسها وحالتك النفسية ومفهومك عن ذاتك؟

فعادة يستطيع الفرد أن يدرك الصلة بين الحالة النفسية وكل من المستوى العام للنشاط أو بعض أنواع محددة من الأنشطة.

وعلى كل حال فإن تسجيل نشاط أسبوع واحد قد لا تظهر فيه هذه العلاقة بوضوح ولكن البرنامج يعتمد بصورة أساسية على فكرة أن الحالة النفسية يمكن أن تتعدل عن طريق تعديل النشاط الذي يقوم به الفرد.

٥- كرر هذا التمرين بالنسبة للتسجيلات الخاصة بالأسابيع القادمة.

تمرين القنطرة المباشرة في تحليل القنطرة المباشرة:

قام الباحث بتوضيح وشرح التعليمات الآتية والخاصة بهذا التمرين (علما بأن هذه التعليمات سوف تذكر مرة أخرى في الصورة الخاصة بأفراد العينة):

١- تخير أربعة من الأنشطة التي قمت بتسجيلها خلال الأسبوع الماضي على جداول الرؤية الذاتية - ثم اكتب كل هذه الأنشطة في المكان المخصص لذلك على يمين (قائمة الأعمال والأنشطة).

٢- بالنسبة لكل نشاط من الأنشطة السابقة الذكر أمام كل منها في خانة الآثار والنتائج الموجودة على يسار القائمة - املا الأربع خانات الموجودة والتي تعبر عن آثار هذا النشاط علما بأن آثار سلوك ما قد تكون مصاحبة لهذا السلوك (أي أنها نتائج مباشرة) أو تكون تابعة له (أي أنها نتائج مؤجلة) ويعني ذلك أيضا أن النشاط الذي تقوم به يتوقف معناه بالنسبة لك عليك أنت أيضا فإن آثار السلوك قد تكون آثار إيجابية أو سلبية أو يكون للسلوك الواحد كلا التبعيتين الإيجابية والسلبية معا (مثلا مكافأة وعقاب، فائدة وتكلفة) والمثال التالي يوضح الفقرات السابقة.

النشاط	للباشر	الأثار والنتائج للموجهة
تناول كوب من الأيس كريم	إيجابية مذاق جميل يساعد على قضاء فترة راحة ممتعة . . سلبية مكلف . . .	سأتناوله مرات أخرى عند قضاء فترات للراحة . . يزيد الوزن . .
التحدث إلى زميل لإقناعه بالإقلاع عن تناول القهوة	إيجابية إنه حديث ممتع سلبية قد يقابل الحديث بشيء من العصبية . .	سوف أصبح صديقاً حميماً له العمل بمعدل أقل . .

٤- والآن ما هو الأيسر بالنسبة لك لكي تفكر فيه ، هل النتائج المباشرة أم النتائج غير المباشرة؟ هل النتائج الإيجابية أم النتائج السلبية؟ أي هذه النتائج تميل إلى التفكير فيها أو تكون واهياً أو مدركاً لها في نفس الوقت الذي تمارس فيه نشاط ما؟ هل تفكر في الآثار والنتائج التي لم تحدث لك من قبل؟ هل توجد لديك متطلبات معينة لو أنك تقوم بعمل أشياء مختلفة - وذلك من أجل أن تركز بصورة أكثر في التفكير في الآثار غير المباشرة - عن التفكير في الآثار المباشرة لهذه الأنشطة التي تقوم بها؟

٥- خلال الأسبوع القادم ، استخدم العمود الإضافي الموجود في "مراقبة الذات" الخاصة بك ، وذلك لتسجل فيه الآثار الإيجابية غير المباشرة - على الأقل لا بد أن تسجل واحداً من الآثار غير المباشرة لكل يوم .

الجلسة الرابعة : التقييم الذاتي : Self- evaluation

إجراءات المراجعة على الجلسة السابقة :

قام الباحث في بداية الجلسة بالإجراءات الآتية :

- ١- طلب من أفراد المجموعة ملء استمارات كما حدث في الجلسة السابقة .
- ٢- مراجعة واجب الأسبوع الماضي ، ثم إعطاء ملخص سريع عن الجوانب العقلية للجلسة السابقة وما يتبعها من واجب .
- ٣- سأل الباحث المجموعة عن أمثلة يقدمونها - وعما إذا كان لدى أحد منهم مشكلات ، أيضاً قام الباحث بالمراجعة معهم إذا ما كان أغلب الناس لديهم مشكلات متشابهة (أي

ترجع إلى نفس الأسباب) وعندما انتهى الباحث من ذلك ، قام بتوضيح التعليمات الخاصة بالجلسة الحالية .

٤- من خلال المناقشة أمكن العمل على تعزيز استبدال الأفكار لدى أفراد المجموعة وقام الباحث باستخراج النقاط المشابهة في خبرة كل منهم ، وحاول التركيز عليها وتوضيحها وشرحها - وأخيراً في هذا الجزء من الجلسة قام الباحث بتعزيز للمجهودات الفردية لكل منهم في أداء الواجبات التي طلبت منهم في الجلسة السابقة .

الجوانب العقلية في التقييم الذاتي : Rational sides of self evaluation

قام الباحث باستخدام المناقشة السابقة كأساس ينطلق منه لشرح الجوانب العقلية التي تتصل بدور التقييم الذاتي Self evaluation والنقاط التالية تعطي صورة عن الجوانب الأساسية التي يركز عليها هذا الجزء من البرنامج الإرشادي - والأمثلة سوف تتبع كل نقطة من هذه النقاط - وقام الباحث أيضاً بمحاولة استخراج أمثلة من أفراد المجموعة بحيث تعبر عن خبراتهم الفعلية ثم قام بشرح النقاط التالية :

• الأفراد الذين يعانون من مفهوم ذات سالب وحالة نفسية سيئة ، يميلون إلى اختيار أهداف أو محركات غير واقعية وصارمة لتقييم ذاتهم .

إذ أنهم يرغبون في الوصول إلى درجة الكمال في كل شيء حتى يستطيعوا الحصول على مفهوم موجب لذواتهم ، وحتى يحصلوا على التقدير والاستحسان ممن حولهم يختارون أهدافاً صعبة التحقيق ، مجردة غير عادية بعيدة المنال وعلى ذلك فإن الإنجاز الجزئي للأهداف لا يمكن أبداً أن يكون مرضياً لهم ، وبالتالي فهم دائماً ينقصون من قدر أنفسهم ويقللون من شأن مجهوداتهم .

فيجب على الفرد منكم أن يضع أهدافاً واقعية حتى يمكنه أن يتغلب على ما لديه من مشاعر سالبة Make realistic positive self evaluation على سبيل المثال فإن الفرد ذا المشاعر السالبة ومفهوم الذات السالب سوف تزداد حالته سوءاً لو أنه لم يستطع إكمال كل ما أسند إليه رئيسه في العمل ، حتى لو كانت كمية هذا العمل معقولة - وأن هذا الفرد سوف يشعر بنفس الإحساس لو أن شيئاً ما أو أكثر ليس في موضعه المخصص له في المنزل - وهنا فإنه قد يشعر بأنه فشل تماماً في تنظيم وترتيب منزله - ثم سأل الباحث أفراد العينة عما إذا كان لدى أحد منهم أمثلة على ما سبق توضيحه في النقطة السابقة .

* الواجب المنزلي للتقييم الذاتي : وضع وتحديد الأهداف :

Self evaluation assignment: goal setting

قدم الباحث صورة عامة لما على كل فرد من أفراد العينة من واجب خلال هذه الجلسة - ولذا قام الباحث بمراقبة كل خطوة من الخطوات السابقة بوضوح حتى يتأكد من أن أفراد المجموعة قد استوعبوا تماماً ما عليهم أن يقوموا به وما الذي سيفعلونه - ولقد وجه الباحث التعليمات التالية التي يمكن أن يقدم بها الواجب لهم ، وقام الباحث بتوجيه الحديث إليهم قائلاً :

في هذه المرحلة سوف تنتقل إلى الطور التالي من البرنامج وذلك عن طريق مساعدتكم لوضع بعض الأهداف الإيجابية وذلك حتى يمكن أن يعمل كل واحد من أجل تحقيقها وذلك من خلال أن كل منكم وضع بعض الأهداف الواقعية القابلة للتحقيق واتخاذ بعض الخطوات الإيجابية تجاه تحقيقها ، وبذلك يمكن لكل واحد منكم أن يقوم بتقييم كل ما يحققه من نجاح أو ما يحدث له من فشل على نحو دقيق أو مضبوط ، ولهذا فإن كلاً منكم سوف يكتسب القدرة على التحكم في الأنشطة التي يمكن أن تؤثر في مزاجه ويتحقق ذلك على النحو التالي :

١ - تحديد الأهداف : define goals

على كل فرد أن يتخير هدفاً عاماً **general goal** وذلك باستخدام المعلومات الموجودة في " جداول المراقبة الذاتية " الخاصة به ، ثم عليه أن يحدد مجموعة من الأنشطة الهامة والتي ترتبط بالمزاج الجيد والمشاعر الموجهة نحو الذات مع العلم بأن بعض الأنشطة الهامة والتي تتكون بصورة نادرة يمكن أن تمد الفرد بمفتاح لأهداف مرغوب فيها (أهداف جذابة) ويجب أن تكون الأهداف :

أ- إيجابية ، **Positive** أي تمثل شيئاً ما ، يمكن للمسترشد أن يزيد من معدل تكراره أو يعمل على أن يبقى فترة أطول - وليس في صورة شيء ما ، يريد الإقلاع عنه أو يقلل من معدل تكراره .

ب- قابلة للتحقيق **attainable** أي أن يكون الهدف متفقاً مع إمكانيات المسترشد الواقعية أو يمثل شيئاً ما يمكن أن يتحقق بالفعل .

ج- يكون في متناول تحكم المسترشد ، أي أن يتفق الهدف مع حدود القدرة الخاصة له ومنع

مجهوده الخاص، ولا يتوقف الهدف أو يعتمد على أهواء ونزوات الآخرين، وهنا فقد عرض الباحث المثال التالي للمفحوصين:

إن تعلم مهارة جديدة (مثل الرسم أو التصوير، أو تعلم لغة جديدة) يمكن أن يكون هذا الهدف إيجابياً ويمكن تحقيقه، كما أنه في متناول تحكم الفرد، بينما إذا كان الهدف اختيار رئيس جديد للدار التي تقيم فيها قد لا يكون هدفاً إيجابياً، كما أنه قد يكون أو لا يكون قابلاً للتحقيق، وذلك بسبب أن تحقيق هذا الهدف يتوقف على أصوات أفراد آخرين في هذا الاختيار، وبالتالي قد يتحقق أو لا يتحقق، كما أنه بهذه الصورة لا يتوقف فقط على مجرد مجهودك وحده كما أنه ليس في متناول تحكمك وحده أنت فيه.

٢ - وضع أهداف فرعية: Establish sub goals

حيث إن الفكرة الأساسية والعامة هنا هي العمل على تقسيم الأهداف العامة (واسعة المدى) إلى أهداف جزئية وفرعية وذلك من أجل الوصول إلى تحقيقها من خلال خطوات ومراحل محدده تمثل الأهداف الفرعية، وحتى يمكن تحقيق هذه الخطوة فعلى المسترشد أن يحدد كل الخطوات الممكنة (والتي يمكن في النهاية أن توصله إلى تحقيق الهدف الشامل) في قائمة تضم كل هذه الخطوات، ثم بعد ذلك يتخير أفضل هذه الخطوات وأكثرها تنظيماً ويبداً في تنفيذها خطوة تلو الأخرى حتى يصل إلى هدفه الأصلي في النهاية، ويجب أن تنصف هذه الأهداف الفرعية بما يلي:

- | | |
|-------------------------------|-----------------|
| أ - أن تكون إيجابية | Positive |
| ب - أن تكون قابلة للتحقيق | attainable |
| ج - في متناول تحكم الفرد فيها | in your control |
| د - أن تكون أهداف عملية | Operational |

بمعنى أن تحديد هذه الأهداف الفرعية، لا بد وأن يقترن بتحديد السلوك الذي يمكن بتأديته أن تتحقق هذه الأهداف، كما يمكن للفرد القيام به، وقام الباحث أيضاً بعرض المثال التالي على المسترشدين.

لو أن هدفك تمثل في قراءة أعمال نجيب محفوظ، فسوف يكون الهدف الفرعي هنا هو قراءة كتاب واحد كل أسبوع، أي حوالي ٤٠ صفحة كل يوم خلال هذا الأسبوع.

وعلى ذلك نجد أن هذا الهدف الفرعي قد تمت صيغته في صورة يسمح لك بتحديد إذا

كنت تنجح في تحقيقه أم لا ، وذلك من خلال مقارنة عدد الصفحات التي تقرأها مع المعيار الذي حددته من قبل (وهو قراءة كتاب كامل كل أسبوع) .

وفي الجانب الآخر ، فإن التمرين في هذا الأسبوع يعتبر صعباً ما لم تتم صياغته في صورة نوعية محددة أو واضحة بصورة كافية ، وذلك حتى يتيح لك فرصة إدراك وتحديد مدى نجاحك أو فشلك في تأدية هذا التمرين .

٢ - استخدام قائمة الأعمال Work sheet

كي تنتقي أو تحدد أو تطور هدفًا معينًا وتحدد له أهدافاً فرعية متعددة .

ويتم الاستمرار في ممارسة تمرين الرؤية الذاتية مع التركيز بصفة خاصة على الأنشطة الإيجابية والتي تمثل أهدافاً فرعية .

٤ - وبعد الانتهاء من ذلك ، حال الباحث أفراد العينة عما إذا كان لدى أحدهم اعتقاد أو مؤال .

صورة خاصة بأفراد العينة :

قائمة الأعمال والتقييم الذاتي

الهدف : العام أو طويل المدى

أنتي أرغب في زيادة

الأهداف الفرعية :

١-

٢-

٣-

٤-

٥-

الخ

الواجبات أو المهام

١- حدد الأهداف العامة والأهداف الفرعية : وهنا فإن الفكرة الأساسية هي العمل على تقسيم الأهداف العامة (واسعة المدى) إلى خطوات جزئية فرعية أصغر وذلك بغرض

الوصول إلى تحقيق هذه الأهداف العامة، وحتى يمكن أن تتحقق هذه الخطوة عليك أن تحدد كل الخطوات الممكنة (والتي يمكن في النهاية أن توصلك إلى تحقيق الهدف واسع المدى) في قائمة تضم هذه الخطوات ثم تختار بعد ذلك أفضل هذه الخطوات وأكثرها تنظيماً حيث إن هذه الخطوات تعتبر أهدافاً فرعية.

كذلك لا بد أن تعرف جيداً أن الأهداف الفرعية لها مواصفات محددة تعرف بها وهي:

- أ - أن تكون إيجابية
 - ب - قابلة للتحقيق.
 - ج - بإمكانك أن تتحكم فيها.
 - د - تكون في صورة عملية.
- ٢- في إمكانك أن تغير أو تستخدم قوائم أعمال إضافية وذلك بالنسبة للأهداف الإضافية، الأهداف المختلفة (وبحد أقصى اثنين من الآن).
- ٣- استمر في الملاحظة الذاتية التي قمت بها في الأسابيع الماضية مع التركيز أيضاً على كل الأنشطة الإيجابية وتسجيلها.
- ٤- لو أن نشاطاً ما ضمن فئة الأهداف التي ترغب في تحقيقها، ولم تستطع ممارسته، عليك أن تضع علامة توضح ذلك في العمود الإضافي في جدول الرؤية الذاتية الخاصة بك.

● إجراءات التقييم السلوكي Behavioral Assessment Procedure

الهدف من هذا الإجراء هو أن يتيح الباحث الفرصة لكل فرد من أفراد المجموعة كي يقدم عرضاً عاماً للبرنامج (feed back on the program)

(١) وقد قام الباحث بالحديث إلى المجموعة قائلاً: قبل أن نبدأ بالقياس والإجابة على الاختبارات فإنني أريد أن نأخذ فترة زمنية أولاً لكي نسمع جيداً من كل واحد من أفراد المجموعة ما الذي تعلمه من هذا البرنامج وكيف سيتعامل معه فيما بعد إذا استدعى الأمر ذلك؟

أيضاً ما هو رأي كل فرد في هذا البرنامج؟ ثم قام الباحث بالحديث إلى أحد أفراد المجموعة قائلاً: هل يمكن أن تبدأ معنا الحديث، بأن نخبرنا بعض الشيء عما ستفعله في الأيام القادمة وما هو شعورك نحو هذا البرنامج وما هو رأيك فيه؟

(٢) قام الباحث بإتاحة الفرصة كاملة لكل أفراد المجموعة لكي يستكملوا حديثهم، مع ملاحظة أن الباحث قام بما يلي:

أ - عندما كانت استجابة المسترشد قد استغرقت على الأقل دقيقة واحدة فقد قام الباحث بالتعبير عن شكره له على ما قلده من عرض، ثم انتقل بالحديث بعد ذلك إلى

مسترشد آخر قائلا " هل يمكن أن تحدثنا بعض الشيء عما ستفعله في الأيام القادمة ، وما هو شعورك نحو هذا البرنامج وما هو رأيك فيه " .

ب - عندما كانت استجابة المسترشد قد استغرقت أقل من دقيقة ، قام الباحث بتشجيعه على مزيد من الحديث ، قائلا هل يمكن أن نخبرنا أكثر عن الهدف العام والأهداف الفرعية ، وفي نفس الوقت ظل الباحث صامتا على الأقل لمدة ٣ دقائق حتى تأكد من أنه قد قدم كل ما لديه من حديث .

ج - عندما كانت استجابة المسترشد طويلة أكثر من اللازم (أكثر من ٤ دقائق) فقد قام الباحث بمقاطعته في الحديث قائلا له شيئاً ما ، مثل شكرا " إنني أريد أن أعرف المزيد من التفاصيل عن هذا الموضوع فيما بعد ، بينما الآن أريد أن أعطي كل فرد فرصته حتى يعبر عن رأيه .

الجلسة الخامسة : التعية الذاتي : Self Attribution

● إجراءات المراجعة على الجلسة السابقة Check in procedures

قام الباحث في بداية الجلسة بالإجراءات الآتية :

- ١ - طلب من المقحوص ملء استمارات كما حدث في الجلسة السابقة .
- ٢ - مراجعة واجب الأسبوع الماضي last week assignment ثم إعطاء ملخص سريع عن الجوانب العقلية rational والشكلية للجلسة السابقة وما يتبعها من واجب .
- ٣ - سأل الباحث أفراد العينة عن أمثلة يقدمونها - وعما إذا كان لدى أحد منهم مشكلات ، أيضا قام الباحث بالمراجعة مع أفراد العينة إذا ما كان أغلب الناس لديهم مشكلات متشابهة (أي ترجع إلى نفس الأسباب) .

ثم قام بتوضيح التعليمات الخاصة بالجلسة الحالية لأفراد العينة .

- ٤ - من خلال المناقشة أمكن العمل على تعزيز استبدال الأفكار لدى أفراد المجموعة ، حيث قام الباحث باستخراج النقاط المتشابهة من خبرة أفراد المجموعة وحاول أن يركز عليها ويوضحها ويشرحها - وأخبر في هذا الجزء من الجلسة قام الباحث بتقديم الشكر إلى أفراد العينة على ما قاموا به من واجبات .

الجوانب العقلية في تحمل المسؤولية

قام الباحث بتوضيح النقاط الآتية لأفراد العينة:

الأفراد ذو المشاعر السالبة نحو الذات يميلون إلى التقييمات غير الصحيحة (غير المضبوطة) لما يصلون إليه من نجاح أو فشل، إذ أنه عند العمل من أجل تحقيق أي هدف نجد أن كل الأفراد تقابلهم عقبات أو عوائق، كما أنهم يتجهون إلى درجات متنوعة ومختلفة من النجاح والفشل في كل خطوة من خطوات تحقيق هذا الهدف - إلا أن الأفراد ذوي مفهوم الذات السالب تصوروا أو اعتقدوا أن أي نجاح يحرزونه إنما هو في الحقيقة:

أ - يرجع إلى قوى وعوامل خارجية **external forces** (الفرصة، الحظ، نتيجة لمساعدة شخص ما...).

ب - إن هذا النجاح حدث مرة واحدة بالصدفة، كما أنه من غير المحتمل أن يتكرر هذا الحدث مرة أخرى.

ج - إن هذا النجاح النوعي صغير ولا يعتبر مؤشرا على الميل العام للفرد وفي نفس الوقت فإن أي فشل يمكن أن يكون:

أ - يرجع إلى قوى وعوامل داخلية **internal forces** (النقص في المهارة أو القدرة)

ب - إن هذا الفشل يعتبر مثالا لحدث يتكرر بصورة ثابتة.

ج - كما أنه يعتبر دليلا على تكرار الفشل بصورة دورية.

ولذا فعلى الفرد ذي المفهوم السالب للذات، لكي يتغلب على ما لديه من مشاعر سالبة، فإنه من المهم جدا، أن يقوم بتفسيرات أكثر واقعية لما يصل إليه من نجاح أو فشل، إذ أنه من المهم أن يقر ويسلم بما يقوم به من إسهامات فعلية فيما يحققه من نجاح، والذي يرجع في نفس الوقت لمجهوداته أو مهاراته. على سبيل المثال لو أن أحد الأفراد ممن لديهم مفهوم ذات سالب قد أحرز نجاحا معينا وليكن إنجاز مهمة صعبة، فإنه سوف يعتقد أن ذلك إما يرجع فقط إلى مجرد الحظ أو أن المكان الذي حقق فيه هذه المهمة، ربما كان الموظفون فيه متساهلون جدا، في حين أنه إذا فشل هذا الفرد في المهمة فإن هذا الفشل إنما يرجع إلى أنه شخص غير كفء وغير مؤهل لهذا العمل كما أنه غير كفء لتحمل المسؤولية.

مثال آخر: لو أن هذا الشخص نفسه لديه علاقة جيدة مع فرد آخر (الزوج أو الزوجة، صديق أو صديقة... إلخ) فإنه سوف يفكر في نفسه على النحو التالي 'أنا

لا أستطيع أن أدرك ماذا يرى (صديقي، زوجي) في - لذا فأنا محظوظ إذ أن هذه العلاقة الجيدة يستحيل أن تحدث مرة أخرى " بينما إذا حدث وانتهت هذه العلاقة فإن هذا الفرد سوف يفكر في نفسه على النحو التالي "إنني عادة أعرف أنني شخص لست أهلا لمثل هذه العلاقة كما أنني لا يمكن أن أسعد معي أي فرد آخر " .

وهنا، فقد قام الباحث بتقديم تمرين "عزو المسؤولية"

تمرينه عن المسؤولية Attribution of Responsibility Exercise

هدف هذا التمرين : هو النظرة المركزة إلى ما يفترضه الأفراد فيما يتعلق بتحديد المسؤولية تجاه الأحداث، إذ أن الافتراض الأساسي هنا " هو أن الأفراد ذوي مفهوم الذات السالب يفترضون افتراضات ذات عيوب أو نقائص فيما يتعلق بالمسؤولية تجاه الأحداث " .

١- عندما قدم الباحث البند الأول من التمرين طلب من كل فرد من أفراد العينة أن يقوم بتسجيل " حدثين هامين ناجحين من ضمن الأحداث المذكورة في قائمة الأحداث الإيجابية للأسبوعين الماضيين " على أنه يجب أن يكون هذان الحدثان الهامان الناجحان " مثالان واقعيتين شخصيتين حدثتا بالفعل في الأسبوعين الماضيين، مع الأخذ في الاعتبار أثر هاتين الواقعتين على المزاج الفردي، أي تكون هذه الأحداث قد قام بها المفحوص بالفعل .

وقام الباحث بتوجيه السؤال إليهم عما إذا كانت قابلتهم مشكلات أو إذا كانت لديهم تساؤلات .

٢- وقدم الباحث التساؤل التالي إلى أفراد العينة : إلى أي مدى يعتبر الأفراد الآخرون مسئولون عن هذه الأحداث ؟ " والهدف من ذلك هو أن يقوم كل فرد بتسجيل سبب أو سببين لكل حدث من هذه الأحداث (أ، ب) على سبيل المثال " تلقي المدح من أحد الأصدقاء " قد يرجع إلى رغبة هذا الصديق في أن يجعلني أشعر شعورا طيبا أو " قد يرجع فقط إلى الحظ بصورة أساسية .

ثم سألهم الباحث عما إذا كان لدى أحدهم تساؤلا أو استفسارا

٣- قام الباحث بتقديم التساؤل التالي للمفحوصين : إلى أي مدى تعتبر نفسك مسئولا عن هذه الأحداث، (هل هي مهاراتك، قدراتك) .

على سبيل المثال " تلقي المدح من أحد الأصدقاء، قد يرجع ذلك إلى مجهودك أنت

الخاص، وذلك لأنك كنت تبدو مهتبا ولطيفا هذا المساء" أو فوزك بجائزة في لعبة جماعية قد يرجع ذلك إلى مهارتك في هذه اللعبة.

ثم سأل الباحث أفراد العينة عما إذا كان لدى أي منهم تساؤلات أو مناقشة.

٤- قام الباحث بطرح التساؤل الآتي على كل فرد في المجموعة: "والآن ما هي النسبة المئوية التي يمكن أن تقع عليك من المسؤولية تجاه هذه الأحداث؟ وتوضح الإجابة على هذا التساؤل من خلال المقارنة بين كل من البند الثاني والبند الثالث - على سبيل المثال: تلقي الملح من أحد الأصدقاء، قد يرجع بنسبة (٨٠٪) إليك أنت وإلى مجهودك، بينما يرجع بنسبة ٢٠٪ إلى هذا الصديق، ثم سألهم الباحث عما إذا كان لدى أحدهم تساؤلات أو مناقشة، ثم قام الباحث بتوضيح ما يلي:

إنك في أغلب الأحيان سوف تعيد نفسك مسئولا مسؤولية كبيرة وضمخة عن الأحداث الإيجابية التي تحدث في حياتك، كما أننا نلاحظ أنه عندما تؤدي الأحداث الإيجابية إلى وقوع حدث ما، والذي كنت تعتقد من قبل أنه يتم فقط بمجرد الحظ (على سبيل المثال فوزك في إحدى المسابقات) إنما يمثل هذا الحدث نشاطا معيناً تشترك فيه أنت أو تعمل من أجل تحقيقه (وعلى هذا فإذا تحقق فوزك في هذه المسابقة فإن هذا يرجع إلى أن نشاط الآخرين قد يقل عن نشاطك أو مهارتك) كما أنه في إمكانك أن تعمل وتسمى من أجل تحقيق هذه الأهداف التي تعتقد أنها تابعة للحظ، بينما في مقدورك أن تسمى من أجل تحقيقها، لأن ذلك ضمن قدراتك أو في مقدورك، وهنا نقطة هامة يجب أن تتبها إليها وهي أنك إذا لم تكن تقرر أن عليك مسؤولية أكثر من (٥٠٪) تجاه الآخرين وتجاه هذه الأحداث، فعليك أن تعود مرة أخرى إلى البند ٢، ٣ لإعادة فحصهم مرة أخرى والتفكير فيهما فربما يمكنك التفكير بطريقة أخرى توضح لك جانب مسئوليتك عن هذه الأحداث.

٥- وقام الباحث بمناقشة التعليمات التالية مع أفراد المجموعة: فقد طلب من كل منهم أن يفحص الأسباب التي ذكرها سابقا في البند ٣، وذلك بغرض تحديد إلى أي مدى تعد هذه الأسباب أمثلة لأسباب واقعية عامة وحقيقية تصف وتفسر سلوك الفرد نفسه بصفة عامة، إذ أن هذه الأسباب تعتبر واقعية إذا ما كانت تشرح نماذج ثابتة أو جوانب محددة من سلوك الفرد أو صفات مميزة لسلوكه في مواقف متعددة، وعليه أن يحدد إجابته على التساؤل، وطلب الباحث منهم أن يحدد كل منهم نسبة عمومية هذا السبب بالنسبة له في مواقف متعددة في مقابل خصوصية هذا السبب تبعاً لهذا الموقف الذي صدر في السلوك

وذلك بالنسبة للموقفين الذين تم تسجيلهما سابقا - وذلك عن طريق وضع علامة على التدرج المقابل في الصورة الخاصة بالفرد .

وقام الباحث بتقديم التوضيح التالي :

إنه في أغلب الحالات سوف نجد أن الطريقة التي فسرت بها أنك مسئول عما يصدر عنك من أحداث إيجابية تعتبر أمثلة لصفات عامة وثابتة وحقيقية بالنسبة لك ، وتعتبر عنك بواقعية وذلك بالنسبة لمواقف عديدة ، أما إذا لم تقرر أن هذه الصفات عامة وثابتة بالنسبة لك ، فعليك أن تعود مرة أخرى إلى البند رقم ٣ لإعادة فحصه مرة أخرى والتفكير في مدى مسئوليتك تجاه الأحداث ، فربما يمكنك إدراك ميزة أو سمة عامة تميزك وبالتالي تتعادل نظرتك وإدراكك لذاتك في ضوء هذه النظرة الجديدة ثم سألهم الباحث عما إذا كان لدى أحد منهم تساؤلات أو مناقشات .

٦- طلب الباحث من كل منهم تسجيل حدثين غير سارين قد حدثا بالفعل خلال الأسبوعين الماضيين حيث يعتمد المقحوص على ذاكرته في تسجيل هذين الحدثين ، ثم سألهم الباحث عما إذا كان لدى أحد منهم تساؤلات أو مناقشة .

٧- ثم وجه الباحث التساؤل التالي : في أي الجوانب يعتبر الأفراد الآخرون مسئولين عن الخطأ في هذه الأحداث ؟ ثم سألهم الباحث عما إذا كان لدى أحد منهم تساؤلات أو مناقشة .

٨- عرض الباحث التساؤل التالي لأفراد العينة : " في أي الجوانب تعتبر مجهوداتك أو مهاراتك أو قدراتك أو التقصير فيها " هي المسئولة عن هذه الأحداث ؟ ثم سألهم عما إذا كان لدى أحد منهم تساؤل أو مناقشة أو تعليق حول هذا الموضوع .

٩- طرح الباحث التساؤل التالي على كل فرد : " والآن ما هي النسبة المئوية المسئولة التي يمكن أن تقع عليك تجاه هذه الأحداث . ؟ ثم سألهم عما إذا كان لدى أحد منهم تساؤل أو مناقشة ثم أوضح لهم ما يلي :

أنه في أغلب الحالات سوف لا تجد نفسك (فقط) المسئول عن جميع الأحداث غير السارة التي تحدث في حياتك ، إذ أنه في أغلب الحالات يمكن أن ترجع الأحداث غير السارة إلى الأفراد الآخرين ، أو إلى الحظ ، وذلك في ما عدا استثناء حدث واحد فقط وهو أن تكون أنت شخصاً سلبياً ، وبالتالي تصبح أكثر اعتماداً على الآخرين ، وذلك هو الحدث السلبي الذي تقع مسئولية عليك أنت فقط لا على الآخرين ، حيث إنه في مقدورك أن تصبح أكثر تأكيداً لذاتك بدلاً من الاعتماد على الآخرين ، ولو أردت أن

تصل إلى هذا فقي استطاعتك المحاولة والوصول إلى هدفك، أما إذا لم يكن في استطاعتك أن تقرر أن الأحداث السلبية التي تصادفها، ترجع إلى أسباب خارجية أو إلى الحظ، وإذا لم تكن أنت سلبياً تجاه هذه الأحداث، فعليك أن تعود مرة أخرى إلى البندين ٨،٧ وإعادة فحصهما مرة أخرى والتفكير فيه، فربما يمكنك التفكير بطريقة أخرى تثبت لك مسئولية الأحداث التي تقع على الآخرين أو على الصدفة، إذ أنه من المهم جداً أن تقرر بموضوعة أن أحداثاً غير سارة محددة ليس في إمكانك التحكم فيها خاصة عندما يتدخل الآخرون في هذه الأحداث، ولكن فقط بعيداً عن الآخرين أو بمنزل الآخرين عن هذه الأحداث يكون في مقدورك أن تتحكم في هذه الأحداث وبالتالي في نفسك وفي حالتك المزاجية والنفسية.

تدريب تحكم المسئولية

الهدف من هذا التمرين: هو النظرة المركزة إلى ما يفترضه الأفراد فيما يتعلق بتحديد المسئولية تجاه الأحداث، إذ أن الافتراض الأساسي هنا هو " أن الأفراد ذوي المشاعر السالبة عادة يفترضون افتراضات ذات عيوب أو نقائص فيما يتعلق بالمسئولية تجاه الوقائع والأحداث"، والآن عليك اتباع الخطوات الآتية بالترتيب:

١- سجل حدثين هامين ناجحين من ضمن الأحداث المذكورة في قائمة الأحداث الإيجابية للأسبوعين الماضيين:

الحدث (أ):

الحدث (ب):

٢- إلى أي مدى يعتبر الأفراد الآخرون مسئولين عن هذه الأحداث، وما هي المسئولية التي تقع عليهم تجاه هذه الأحداث.

الحدث (أ):

الحدث (ب):

٣- إلى أي مدى بفضل مجهوداتك، مهاراتك، قدراتك، . . إلخ تعتبر مسئولاً عن هذه الأحداث؟

الحدث (أ):

الحدث (ب):

٤- ما هي النسبة المئوية التي يمكن أن تقع عليك من المسؤولية تجاه هذه الأحداث؟

الحديث (أ):

الحديث (ب):

إنك في أغلب الأحيان سوف تجد نفسك مسئولاً مسؤولية كبيرة وضخمة عن الأحداث الإيجابية التي تحدث في حياتك، كما أنه عندما تؤدي الأحداث الإيجابية إلى وقوع حدث ما، كنت تعتقد من قبل أنه قد تم فقط مجرد الحظ، على سبيل المثال (فوزك في أحد الألعاب الجماعية) إنما يمثل هذا الحدث نشاطاً معيناً تشترك أنت فيه وتعمل من أجل تحقيقه، وعلى هذا فإن فوزك في هذه اللعبة أو في إنجاز هذه المهمة أو في هذا النجاح، إنما يرجع إلى نشاطك الهادف والذي أدى إلى تحقيق الفوز أو الإنجاز، وإذا لم يتحقق، فلنما يرجع ذلك إلى أن نشاط الآخرين قد يفوق نشاطك أو مهارتك، كما أنه في الإمكان أن تعمل وتسمى من أجل تحقيق هذه الأهداف والتي تعتقد أنها تابعة للحظ، بينما في مقدورك أن تسمى من أجل تحقيقها، لأن ذلك ضمن قدراتك أو في مقدورك، وهذه نقطة هامة يجب أن تنتبه إليها، وهي أنك إذا لم تكن تقرر أن عليك مسؤولية أكثر من (٥٠٪) تجاه هذه الأحداث، فعليك أن تعود مرة أخرى إلى البند رقم ٢ لإعادة فحصه والتفكير فيه، فربما يمكنك التفكير بطريقة أخرى توضح لك جوانب مسئوليتك عن تلك الأحداث.

٥- عليك أن تقوم بفحص الأسباب التي ذكرتها سابقاً في البند رقم ٣، وذلك بغرض أن تحدد إلى أي مدى تعتبر هذه الأسباب أمثلة لأسباب واقعية عامة وحقيقية، تصف وتفسر سلوكك بصفة عامة، إذ أن هذه الأسباب أمثلة تعتبر واضحة إذا ما كانت تشرح نماذج ثابتة أو جوانب محددة من سلوكك، أو تمثل صفات مميزة لسلوكك في مواقف متعددة - أم أن هذا السبب يفسر فقط حدثاً غير عادي ونوعاً محدداً من سلوك معين في وقت معين؟

الحديث (أ): عام ثابت

الحديث (ب): عام ثابت

إنه في أغلب الحالات سوف تجد أن الطريقة التي فسرت بها أنك مسئول عما يصدر عنك من أحداث إيجابية، تعتبر أمثلة لصفات عامة وثابتة وحقيقية بالنسبة لك، وتعتبر عنك بواقعية وذلك بالنسبة لمواقف عديدة، أما إذا لم تقرر أن هذه الصفات عامة وثابتة

بالنسبة لك ، فعليك أن تعود مرة أخرى إلى البند رقم ٣ لإعادة فحصه والتفكير في مسئوليتك تجاه هذه الأحداث ، فرمما يمكنك إدراك ميزة أو سمة عامة تميزك وبالتالي تعدل نظرتك وإدراكك لذاتك في ضوء هذه النظرة الجديدة .

٦- عليك الآن أن تقوم بتسجيل حدثين قد حدثا بالفعل خلال الأسبوعين الماضيين .

الحدث (ج):

الحدث (د):

٧- في أي الجوانب أو النقاط تقع على الأفراد الآخرين مسئولية الخطأ في هذه الأحداث؟

الحدث (ج):

الحدث (د):

٨- في أي الجوانب أو النقاط تعتبر (مجهوداتك ، مهاراتك ، قدراتك ، أو النقص في

مجهوداتك ، مهاراتك ، قدراتك) هي السبب في تحملك مسئولية هذه الأحداث؟

الحدث (ج):

الحدث (د):

٩- والآن ما هي النسبة المئوية التي تعتقد أنك تتحملها من مسئولية تجاه هذه الأحداث؟

الحدث (ج):

الحدث (د):

إنه في أغلب الحالات سوف تكون أنت (بمفردك) المسئول عن الأحداث غير السارة التي تحدث في حياتك ، إذ أنه في أغلب الحالات يمكن أن ترجع الأحداث غير السارة إلى الأفراد الآخرين أو إلى الحظ ، وذلك فيما عدا استثناء حدث واحد فقط وهو أن تصبح شخصاً سلبياً ، وبالتالي تصبح أكثر اعتمادية على الآخرين وذلك هو الحدث السلبي الذي تقع مسئوليته عليك أنت وحده لا على الآخرين ، حيث إنه في مقدورك أن تصبح أكثر تأكيداً لذاتك بدلاً من اعتمادك على الآخرين ، ولو أردت أن تصل إلى هذا ففي استطاعتك المحاولة والوصول إلى هدفك ، أما إذا لم يكن في استطاعتك أن تقرر أن الأحداث السلبية التي تصادفها ترجع إلى أسباب خارجية أو إلى الحظ (إذا لم تكن أنت سلبياً تجاه هذه الأحداث) فعليك أن تعود مرة أخرى إلى البندين (٧ ، ٨) لإعادة فحصهما مرة أخرى والتفكير فيهما ربما يمكنك التفكير بطريقة أخرى تثبت لك أن

مسئولية هذه الأحداث تقع على الآخرين أو على الصدفة إذ أنه من المهم جداً أن تقرر بموضوعية أن أحداثاً غير سارة محددة ليس في إمكانك التحكم فيها، خاصة عندما يتدخل الآخرون في هذه الأحداث ولكن فقط بعيداً عن الآخرين أو بعزلهم عن هذه الأحداث ، يكون في مقدورك أن تتحكم فيها وبالتالي في نفسك وفي مزاجك وفي حالتك النفسية .

١٠- الآن ما عليك من واجب خلال الأسبوع القادم ، يتمثل في الاستمرار في التسجيل في جداول الرؤية الذاتية ، والاستمرار بصفة خاصة في تسجيل الأنشطة التي تعتبرها أهدافاً فرعية ، وذلك في قوائم الأعمال والتقييم الذاتي " وخلال الأسبوع القادم استخدم العمود الإضافي في جداول الرؤية الذاتية لتسجيل النسبة المئوية لمستوليك تجاه كل نشاط من الأنشطة الإيجابية التي تقوم بها .

البطعة العادية :

التدعيم الذاتي Self reinforcement

إجراءات المراجعة حول البطعة العادية Check in procedures

قام الباحث في بداية الجلسة بالإجراءات الآتية :

- * مراجعة واجب الأسبوع الماضي ثم إعطاء ملخص سريع عن الجوانب العقلية rational للجلسة السابقة وما يتبعها من واجب .
 - * سأل الباحث أفراد العينة عن أمثلة يقدمونها - وعما إذا كان أغلب الناس لديهم مشكلات متشابهة (أي ترجع إلى نفس الأسباب) .
 - * من خلال المناقشة أمكن العمل على تعزيز استبدال الأفكار لدى أفراد العينة واستخراج النقاط المتشابهة في خبرة أفراد العينة والتركيز عليها ويوضحها ويشرحها - وأخيراً في هذا الجزء من الجلسة قدم الباحث الشكر إلى أفراد العينة على ما قاموا به من واجبات .
- ثم قام بتوضيح التعليمات الخاصة بالجلسة الحالية لأفراد العينة .

الجوانب العقلية في التدعيم الذاتي Self Reinforcement Rationale

قام الباحث بتوضيح ما يلي لأفراد العينة قائلاً :

سوف نقضي بعض الوقت لشرح كيف أن الأنشطة الإيجابية والأنشطة السلبية تؤثر في حالتنا المزاجية - إذ أن الأحداث الإيجابية - والتي تعبر عن الأحداث السارة والتي في نفس

الوقت تزيد من معدل حدوثها - أو تجعلها تحدث بشكل متكرر - نجعلنا نشعر براحة نفسية وبالمثل فإن الأحداث السلبية والتي تعتبر مكروهة والتي نريد أن نقلل من تكرار حدوثها، وبالتالي فإننا نحاول أن نتجنب عمل الأنشطة التي تنتج عنها هذه الأحداث السلبية المكروهة - على سبيل المثال: لو أنك أدركت أن استمرارك في السير بالسيارة دون توقف عند ظهور الضوء الأحمر في إشارة المرور، أن ذلك سوف يعرضك للمخالفات أو لوقوع حادث (أحداث سلبية مكروهة) فيجب عليك أن تتجنب القيام بهذا العمل - (النشاط الذي تنتج عنه أحداث سلبية مكروهة).

مثال آخر: لو أنك ألقى السلام على صديقك فإن ذلك يبعث على ابتسامة (أحداث إيجابية مرغوبة) ويجعله توافقا للحدث معك، فإنك سوف تميل إلى تكرار هذا السلوك بصورة مناسبة في أحوال كثيرة (النشاط الذي تنتج عنه أحداث إيجابية مرغوبة).

ثم قام الباحث بعد ذلك بتناول النقاط الآتية وذلك بشرحها بالتفصيل لأفراد العينة:

١- السلوك يحكمه الثواب والعقاب Behavior is Controlled by rewards and punishments لو أنك تريد أن تزيد من معدل سلوك معين أو تقويه أو تشجع أي نشاط أو سلوك، فلا بد أن تتبع حدوث هذا النشاط أو السلوك بتقديم مدعم (مكافأة). كما أنك إذا أردت أن تقلل من معدل حدوث سلوك معين أو تضعف هذا النشاط أو السلوك فلا بد أن تتبع حدوث هذا النشاط بالعقاب.

إذ أن هذه الحقيقة السابقة يمكن أن نلاحظها، عندما نتحدث عن تدريب طفل صغير على سلوك معين أو عند التدريس لهذا الطفل.

والنقطة الهامة التي يجب أن نركز عليها هنا هي، إمكانية إتاحة الفرصة لكل من الثواب والعقاب، بمعنى أن يكون من الممكن تقديم المكافأة فقط عقب القيام بالسلوك المرغوب فيه وفي نفس الوقت لا يمكن أن يقدم العقاب في هذه الحالة، والعكس صحيح، عند القيام بالسلوك غير المرغوب فيه - وبذلك يتحول الثواب والعقاب إلى طرق وأساليب دافعة للسلوك.

٢- يمكن للأفراد أن يتحكموا في سلوكهم الخاص عن طريق تقديم المكافآت أو العقاب لأنفسهم people may control their own behavior by giving themselves rewards and punishments.

عندما يقوم الأفراد بأداء سلوك ما، يمكنهم أن يفتخروا به، أو عندما يشعرون بأنهم

قاموا بتأدية هذا النشاط أو السلوك بطريقة جيدة ومناسبة، فتكون النتيجة أن يقدم كل فرد منهم لنفسه مكافأة (على سبيل المثال يكافئ نفسه بالخروج للنزهة أو لتناول العشاء) بينما في الجانب الآخر عند قيام الأفراد بسلوك ما، لا يشعروهم بالتفاخر به، أو لا يشعرون بأنهم قاموا بتأدية هذا السلوك بطريقة جيدة ومناسبة، فتكون النتيجة أن يعاقب هؤلاء الأفراد أنفسهم (على سبيل المثال أن يقوم الفرد بحرمان نفسه من رغبة معينة) وما يجدر هنا أن الشواب أو العقاب قد تكون أشياء مادية ملموسة أو تكون على المستوى اللفظي.

كذلك فإن المكافآت الذاتية Self-rewards والعقوبات الذاتية Self-punishments قد تكون بصورة علنية أو صريحة overt أو بصورة سرية مقننة covert على سبيل المثال، لو أن هدف الفرد هو إنقاص وزنه بعض الشيء، وتمكن من تحقيق هذا الهدف، فإنه يمكن لهذا الفرد أن يكافئ نفسه على هذا الإنجاز وذلك بشراء بعض الملابس الجديدة مثلاً، وإذا لم يتمكن هذا الفرد من تحقيق هذا الهدف، فيمكنه أن يعاقب نفسه مثلاً بعدم مشاهدة فيلم أو تمثيلية كان يرغب في رؤيتها. وتمثل هذه الحالة مكافآت أو عقاباً مادياً محسوساً وعلنياً صريحاً - بينما في حالة المدحمة اللفظية والسرية يمكن أن يمثلها قول أو التفكير في عبارة لطيفة كمدح أو إطراء من الفرد نفسه في حالة المكافآت أو قول أو التفكير في عبارة غير مرضية في حالة العقاب. ٣- الأفراد ذو المشاعر السالبة يميلون إلى عقاب أنفسهم بشكل شديد ومكافأة أنفسهم بمعدل منخفض جداً.

إذ أن الأفراد ذوي مفهوم الذات السالب يميلون إلى الإقلال من قيمة ذواتهم وبالتالي فإنهم يميلون أيضاً إلى عقاب ذواتهم بصورة مستمرة سواء كان ذلك بصورة علنية overtly أو بصورة سرية covertly.

كما أن هؤلاء الأفراد يعتقدون أنه من الخطأ أو اللامعقول أن يقوموا بسلوك أو عمل شيء ما ليكافئوا به أنفسهم - حتى أنه من الخطأ مجرد التفكير في شيء إيجابي عن أنفسهم وبالتالي تكون النتيجة عدم وجود الدافعية لدى هؤلاء الأفراد كي يصبحوا أكثر نشاطاً في مواصلة ومتابعة ما لديهم من أهداف.

إذ نجد الفرد منهم يتجه بصورة أكثر للتفكير في الأشياء التي لم يستطع إنجازها أكثر من تفكيره في ما قام بعمله من أشياء على نحو ملائم، وبالتالي تكون النتيجة أن يتجه هذا الفرد

إلى معاقبة نفسه على أخطائه أكثر من مكافئة نفسه على ما وصل إليه من نجاح في أداء بعض الأعمال الأخرى.

على سبيل المثال: نجد أن الفرد الذي يرغب في إنقاص وزنه في أسبوع، وسار على نظام غذائي معين كما ينبغي لمدة ستة أيام، ولكنه فقط لم يتبع هذا النظام في اليوم السابع فإن هذا الفرد لنجده يعاقب نفسه على فشله في هذا اليوم الوحيد - بدلا من مكافأته لذاته على ما تم تحقيقه في الأيام الستة الأولى بنجاح، بينما كان ينبغي عليه أن يكافئ نفسه على تحقيق هذا النجاح في ستة أيام كاملة، بدلا من التفكير في عقابه لذاته على مجرد يوم واحد فقط أدخل فيه بهذا النظام.

تعليمات واجبات المكالمة الذاتية instruction for self reward assignments

١- قام الباحث بتوضيح إجراءات التدعيم الذاتي self reinforcement لأفراد العينة مع مراجعة كل خطوة من الخطوات السابقة، وذلك حتى يتأكد الباحث أن أفراد العينة استوعبوا ما عليهم من واجبات، حيث قال الباحث:

حتى تستطيع أن تتغلب على ما كان لديك من مشاعر سلبية نحو ذاتك وحتى تستطيع أن تخطو خطوات نجاح تحقيق أهدافك، فلا بد أن تضع برنامجا للتدعيم الذاتي وذلك عملا على زيادة الأنشطة التي ترتبط بأهدافك وتؤدي إلى تحقيقها - لاحظ بعناية أننا سوف نركز على المكافأة الذاتية self reward وليس على العقاب الذاتي self punishment - إذ أن المكافأة يجب أن تهدف إلى معانٍ أكثر تأثيرا في إحداث التغير أو التعديل على المدى البعيد أو القريب.

ومعنى ذلك، أن تتحقق أهدافك نتيجة للمكافأة الذاتية بدلا من أن تتحقق نتيجة للعقاب الذاتي - حاول أن تطبق هذه العبارات السابقة في حياتك الخاصة.

٢- على قائمة المكافآت الذاتية سجل المكافآت الذاتية التي يمكن أن تتاح لك وفي إمكانك تقديمها لنفسك عند القيام بالسلوك المرغوب فيه - إذ أن المكافآت الذاتية لا بد أن تكون:

أ - ممتعة لك بصورة حقيقية.

ب - متنوعة في الحجم والأهمية حيث تظم ما هو كبير وما هو صغير.

ج - قابلة لأن تنظمها بصورة حرة - بمعنى أن يكون في إمكانك تحديد متى وأين يتم تقديم هذه المكافآت.

وهنا يجب أن تلاحظ أن الأنشطة يمكن أن تستخدم كمكافآت شأنها في ذلك شأن

الأشياء المادية أو اللفظية، إذ يمكنك تحديد بعض هذه الأنشطة والتي ستستخدمها كمكافآت من خلال "جدول الرؤية الذاتية" (الخاص بك) وذلك باختيارك للأنشطة المحببة إليك - والتي إذا مارستها تبعث فيك السرور -

والقاعدة هنا في استخدام هذه الأنشطة تتمثل في الأنشطة الإيجابية سهلة الأداء ويمكن أن تستخدم المكافآت للأنشطة الإيجابية الصعبة الأداء -

وفيما يلي بعض الأمثلة للمكافآت التي يمكن لك أن تستخدمها:

١- مكافآت مادية (ملابس - كتب - شراء بعض الأشياء المرغوب فيها).

٢- ممارسة أنشطة معينة (مثل الذهاب إلى السينما، الخروج للتنزه، الخروج إلى مقابلة ممتعة مع الأصدقاء، ممارسة السباحة أو أي نوع من أنواع الرياضة الخفيفة، مشاهدة عرض محبب إليك -

٣- والآن على كل فرد أن يحدد "قيمة" لقائمة المكافآت الذاتية إذ يتحتم عليه أن يعطي قيمة "درجة" تتراوح بين (١، ١٠) لكل مكافأة من المكافآت الذاتية التي ذكرها في قائمة المكافآت الذاتية ويقوم بتحديد هذه الدرجات لكل مكافأة ذاتية وفقا لما يراه من أهمية هذه المكافأة بالنسبة له -

٤- والآن على قائمة "الأعمال والتقييم الذاتي" عليك أن تحدد قيمة لكل هدف فرعي، حيث تعطى لكل هدف فرعي قيمة تتراوح بين (١، ١٠) بحيث توضح الدرجات كم نقطة تريد إحرازها أو تستحق أن تحرزها من خلال إنجاء هذا النشاط، علما بأنه في إمكانك الاستغناء عن هذه الخطوة إذا ما كنت تستطيع إجراء هذا التقويم بصورة أفضل عن طريق التفكير (أي طريقة غير مكتوبة) -

٥- في هذه الخطوة عليك إذا حققت هدفا، أن تمارس أو تقدم لنفسك المكافأة الذاتية التي بها نفس رقم النقاط التي كنت ترغب الحصول عليها من ممارسة هذا النشاط - وأخيرا عليك أن تسجل العدد الكلي للنقاط التي أحرزتها على جدول الرؤية الذاتية الخاصة بك -

وعليك أخيرا أن تعلم أن المكافأة تصبح أكثر تأثيرا إذا ما تم تقديمها بصورة فورية أو مباشرة عقب أدائك للسلوك المرغوب فيه أو تحقيقك للهدف المراد أو المرغوب فيه كلما كان ذلك ممكنا -

وتذكر أن المكافأة يجب أن يعتمد احتمال تقديمها على أداء السلوك المرغوب فيه ومعنى آخر، فإن المكافأة تقدم بسبب حدوث السلوك المرغوب فيه -

وفائدة التقدير بالدرجات هنا في كل من السلوك أو الهدف والمكافأة، تتمثل في سهولة الربط بين كلا الاثنین معا في سهولة ويسر .

٦- أخيرا سأل الباحث أفراد العينة عما إذا كان لأحد منهم تساؤل أو استفسار عن نقطة معينة .

قائمة المكافآت الذاتية

المكافآت المقترحة بمختلف أشكالها . والتي يمكن الحصول عليها (في متناول اليد) .
للسلوك المرغوب فيه .

- ١-
- ٢-
- ٣-
- ٤-
- ٥-
- ٦-
- ٧-
- ٨-
- ٩-
- ١٠-
- ١١-
- ١٢-
- ١٣-
- ١٤-
- ١٥-
- ١٦-
- ١٧-
- ١٨-
- ١٩-
- ٢٠-
- ٢١-
- ٢٢-
- ٢٣-
- ٢٤-
- ٢٥-

الجلسة العاشرة:

التدعيم الذاتي العرشي Coverts Self Reinforcement

اجتماعات المراجعة على الجلسة العاشرة Check in procedures

قام الباحث في بداية الجلسة بالإجراءات الآتية:

* مراجعة واجب الأسبوع الماضي ثم إعطاء ملخص سريع عن الجوانب العقلية rational والشكلية للجلسة السابقة وما تبعها من واجب.

* سأل أفراد العينة عن أمثلة يقدمونها - وعما إذا كان لدى أحد منهم مشكلات، وراجع مع أفراد العينة إذا ما كان أغلب الناس لديهم مشكلات متشابهة (أي ترجع إلى نفس الأسباب).

* من خلال المناقشة أمكن العمل على تعزيز استبدال الأفكار لدى أفراد العينة.

واستبدال النقاط المتشابهة في خبرة أفراد العينة ومحاولة التركيز عليها وتوضيحها وشرحها - وأخيرا في هذا الجزء من الجلسة قام الباحث بمناقشة أفراد العينة في ما قاموا به من واجبات.

ثم قام بتوضيح التعليمات الخاصة بالجلسة الحالية لأفراد العينة.

الجوانب العقلية في التدعيم الذاتي العرشي: Coverts Self Reinforcement Rationale

قام الباحث بتوضيح ما يلي لأفراد العينة.

١- أشرنا فيما سبق إلى أن المكافآت أو العقاب يمكن كلاهما أن يحدث بصورة صريحة واضحة أو بصورة سرية - على سبيل المثال تناول قطعة من الكيك، تعتبر مكافأة صريحة بينما مدح الذات يعتبر مكافأة سرية، وهنا نجد أن الأفراد ذوي مفهوم الذات السالب، يميلون بصورة مستمرة إلى ما يعترض طريقهم من فشل أو عجز أو عوائق ويركزون أيضا على النتائج الفورية أو المباشرة للسلوك دون النظر إلى النتائج طويلة المدى، فإن مثل هؤلاء الأفراد أيضا يمكنهم أن يقدموا قائمة طويلة عن العقبات التي اعترضت طريقهم عند تحقيق هدف معين، وفي نفس الوقت يمكنهم إثبات أن عدداً من هذه العقبات قد أمكن تخطيه بفضل ما لديهم من خصائص إيجابية.

وهذا يحدث بالرغم من الحقيقة الواقعية التي تقر بأن لدى كل فرد مصادر للقوة أو بواعث جيدة على السلوك مثلها في ذلك مثل ما يوجد لديه اعتراضات أو عوائق لهذا

السلوك، وهنا على الفرد أن يعلم جيدا أنه بتكرار التفكير في العواقب فإن ذلك يمثل عملا ذاتيا سريا يقوم على آداب السلوك المرغوب فيه - وفي نفس الوقت فإن تكرار التفكير في مصادر القوة أو مصادر التعزيز يمثل عملية مكافأة ذاتية سريعة تدفعه وتساعده على أداء السلوك المرغوب فيه .

٢- حتى يمكن للفرد أن يتغلب على ما لديه من نزعة في الإفراط في العقاب الذاتي السري والإقلال من عدم الاهتمام أو التقصير في المكافأة الذاتية السرية، فإن الفرد يلزمه أن يتلرب على أن يمارس تقديم المكافأة الذاتية السرية على نحو ملائم .

٣- قائمة مصادر التعزيز : في هذه القائمة ، على الفرد أن يسجل أفضل ما لديه من صفات أو خصائص (أي يحدد ما هي مصادر القوة والتعزيز بالنسبة له) وكذلك عليه أن يسجل ما لديه من خصائص أو صفات إيجابية - إذ أن هذه الصفات قد تكون سمات أو ميزات شخصية، وخصائص وحبيلة يتمتع بها الفرد، أو إنجازات سبق أن حققها الفرد، أو صفات طبيعية ومواهب، أو علاقات مع أفراد آخرين . (ويجب مراعاة ألا تقل الأشياء المسجلة عن خمسة أشياء بحد أدنى) .

• يتحتم على الفرد ممارسة الواجب الذاتي وقراءة هذه القائمة عند تحقيق أي شيء أو هدف أو نشاط إيجابي، حيث يُقصد بهذه القائمة عند قراءتها، تقديم مكافأة سرية عند القيام بنشاط يشعر معه الفرد بأنه بحالة جيدة .

يمكن أن تضيف فقرات إضافية إلى قائمتك إذا حدث شيء جدير بأن تضيفه، علما بأنه لو أصبحت القائمة طويلة جدا فإِنَّكَ لست في حاجة إلى قراءة كل فقراتها طول الوقت، فقط خمس نقاط قد تكفي عند قراءتها لأداء الغرض من هذه القائمة .

قائمة مصادر التعزيز

كل ما يدخل السرور والبهجة على النفس مهما كان حجمه .

- ١
- ٢
- ٣
- ٤
- ٥
- ٦
- ٧
- ٨
- ٩
- ١٠
- ١١
- ١٢
- ١٣
- ١٤
- ١٥
- ١٦
- ١٧
- ١٨
- ١٩
- ٢٠
- ٢١
- ٢٢
- ٢٣
- ٢٤
- ٢٥

الجلسة الثالثة :

تقويم البرنامج : Evaluation

إجراءات المراجعة على الجلسة العاشرة Check in procedures

* مراجعة واجب الأسبوع الماضي Last week assignment ثم إعطاء ملخص سريع عن الجوانب العقلية rational والشكلية للجلسة السابقة وما تبعها من واجب .

* سأل أفراد العينة عن أمثلة يقدمونها - وعما إذا كان لدى أحد منهم مشكلات ، وراجع الباحث مع أفراد العينة إذا ما كان أغلب الناس لديهم مشكلات متشابهة (أي ترجع إلى نفس الأسباب) .

* ثم من خلال المناقشة أمكن العمل على تعزيز استبدال الأفكار لدى أفراد العينة واستخراج النقاط المتشابهة في خبرة أفراد العينة ومحاولة التركيز عليها وتوضيحها وشرحها - وأخيراً في هذا الجزء من الجلسة شكر الباحث أفراد العينة على ما قاموا به من واجبات .

قام بتوضيح التعليمات الخاصة بالجلسة الحالية لأفراد العينة .

◆ الاستمالة والمتابعة بعد العلاج : Continuation after therapy

قام الباحث بتوضيح ما يلي :

- ١- إنه فيما سبق (من خلال تطبيق البرنامج) قد قدم إليك عدداً من النقاط الأساسية وثيقة الصلة باختزال المشاعر السالبة نحو الذات ، كما أنه خلال هذا البرنامج ، فلأنك قد مارست تدريبات وتمارين عملية ركزت على هذه النقاط الأساسية .
- ٢- ومن أهداف هذا البرنامج ، إمدادك بهذه النقاط الأساسية حتى يمكنك فيما بعد تطبيقها في الأسابيع والشهور القادمة ، وذلك بطريقة الخاصة ، وفقاً لما تم التدريب عليه أثناء تطبيق البرنامج .

وحتى تتمكن من ذلك ، فلأننا نقدم إليك بعض التطبيقات الإضافية من الاستثمارات التي كنت قد استخدمتها خلال البرنامج ، وذلك مساعدة منك حتى تستطيع ممارسة هذا البرنامج مرة أخرى في المستقبل إذا تطلب الأمر ، حتى يمكنك إن استطعت أن تتغلب على مشاعرك السالبة نحو ذاتك إذا عاودتك مرة أخرى ، أو استعمال هذه الاستثمارات وذلك حتى تتجنب أي شعور بتحقيق الذات في المستقبل عندما يتتابك أي شعور بذلك .

◆ إجابة عن التقييم السلوكي : Behavioral Assessment Procedure

- ١- هدف هذا الإجراء : هو أن يتيح الباحث الفرصة لكل من أفراد عينة البحث ، كي يقدم عرضاً عاماً للبرنامج ، إذ أن ذلك يمثل عملية تغذية راجعة لهم عن البرنامج Feedback on the program ، حيث توجه الباحث في هذه الخطوة إلى أفراد العينة قائلاً " قبل أن نبدأ القياس والإجابة عن الاختبارات ، فلأننا نريد أن نأخذ فترة زمنية أولاً لكي نسمع

جميعاً من كل واحد من أفراد المجموعة ، ما الذي تعلمه من هذا البرنامج ، وكيف سيتعامل معه فيما بعد إذ استدعى الأمر ذلك . أيضاً ما هو رأي كل فرد في هذا البرنامج ، وما هي النقاط الجيدة والنقاط الرديئة في هذا البرنامج ؟

وقد بدأ الباحث بأحد الأفراد قائلاً : " هل يمكنك أن تبدأ معنا الحديث وأن نخبرنا عما ستفعله في الأيام القادمة ، وما هو شعورك نحو هذا البرنامج وما هو رأيك فيه ؟

٢- وقام الباحث بإعطاء الفرصة كاملة لكل مفحوص لكي يستكمل حديثه بدون أي استجابة لفظية أو تشجيع المقحوص - وهنا تعامل الباحث كما يلي :

أ- عندما كانت الاستجابة الأولى التي تصدر من أحدهم تستغرق على الأقل دقيقة واحدة ، فكان الباحث يعبر عن شكره للمفحوص على ما قدمه من عرض ثم ينتقل بالحديث بعد ذلك إلى فرد آخر حيث يقول له : " هل يمكن أن نخبرنا عما ستفعله في الأيام القادمة وما هو شعورك عن هذا البرنامج وما هو رأيك فيه " .

ب- وعندما كانت استجابة الفرد تستغرق أقل من دقيقة فكان الباحث يشجع المقحوص على مزيد من الحديث ، قائلاً : هل يمكن أن نخبرنا أكثر عن خبراتك ؟ وفي نفس الوقت يبقى صامتا على الأقل لمدة ثلاث دقائق حتى يتأكد من أنه قدم كل ما لديه من حديث .

ج- وعندما كانت استجابة الفرد طويلة أكثر من اللازم (أكثر من أربعة دقائق) فقد قام الباحث بمقاطعته في الحديث قائلاً شيئاً ما ، مثل شكراً ، . . . إنني أريد أن أعرف مزيد من التفاصيل عن هذا الموضوع فيما بعد ، بينما الآن أريد أن أعطي كل فرد فرصته كي يعبر عن رأيه .

٣- ثم قام الباحث بعد ذلك بجمع التعليقات و قدم مناقشة وجيزة عبارة عن تعليقاً مناسباً على البرنامج وعلى تعليقات المقحوصين .

الجلسة الخامسة :

تطبيق القياس البعدي .

- * تم تطبيق مقياس تينسي لمفهوم الذات كقياس بعدي .
- * حفلة سمر متواضعة ، حيث شكر فيها الباحث أعضاء المجموعة وقام بعض الأعضاء باللقاء بعض الكلمات مع تقديم بعض الحلول والمشروبات الساخنة والباردة . . . إلخ .
- * طلب الباحث من أعضاء المجموعة ضرورة الالتقاء مرة أخرى بعد شهرين مع ضرورة الالتزام بما تم التدريب عليه خلال البرنامج وذلك لتطبيق الاختبار مرة أخرى .

خلاصة وتعليق:

* تبين من هذا الأسلوب الإرشادي - من خلال نتائجه - أنه يتناسب مع مرحلة المسنين، حيث إن المسن يحتاج إلى المزيد من التحكم الذاتي في المواقف المختلفة، فضلاً عن حاجته إلى أن يفهم نفسه، فيقومها ويصل - بالتدرج - إلى أن يكافئ نفسه أو يعاقبها، حتى يصل إلى السلوك المرغوب فيه، وهو الذي يستطيع أن يتحكم فيه وهو بذلك يصبح على درجة عالية من البهجة والسرور.

ولقد لاحظ الباحث، أن مكافأة المسن لنفسه في البداية كانت نادرة ولكن - بالتدرج - أخذت مساحة المكافأة تتسع على حساب مساحة العقاب، فهو الذي يلاحظ سلوكه، ويقرر بنفسه أسلوب المكافأة.

وهذه العليات التي سجلها المسنوه بالاستمعات الخاصة بالجلسات:

- وجود أنشطة إيجابية ينبغي أن نقوم بها مثل زيارة بعض الأصدقاء، ولكن إقامتنا بدار المسنين تعوق ذلك.
- إن مجالات الأنشطة الإيجابية بالنسبة لدور المسنين ضيقة وحتى عندما نشاهد التلفزيون، لا نجد من البرامج التي تهتم بشئوننا أو التي نستفيد منها.
- كان المسنون يخططون في وضع الأهداف، فقد كانوا يخلطون بين الهدف العام (طويل المدى) وبين الأهداف الفعلية.

وهذه الإيجابيات التي ظهرت في هذه الجلسات:

- تنافس بعض الأعضاء في تسجيل الأنشطة اليومية التي يقومون بها خاصة في الجلسات الأخيرة.
- ارتبطت مناقشتهم بمشكلات كل منهم الحياتية، ويتحدثون كثيراً عن ماضيهم وخاصة الأعمال التي تمثل إنجازات.
- أن بعض الأعضاء أصبح لديهم الآن مقدرة على أن يقدموا نقدا موضوعيا لأنفسهم بعدما كان ذلك في بداية الجلسات أو قبل الجلسات أمراً صعباً، وأصبح الآن يتقبل النقد بروح عالية.
- التخلى كثيراً عن النرجسية التي كان المسنون يتصفون بها، وهذا يساعد على تحسين مفهوم الذات لديهم والذي يمثل جوهر الشخصية.

وجه المقترحات التي وردت في الاستماتان الخاصة بالبطعات :

- اقترح بعض المسنين أن تكون الجلسات خارج دار المسنين، وذكر بعضهم أن تكون في أحد الأندية الرياضية.
- اقترح بعضهم أن يشارك مدير الدار ضمن المجموعة حتى يشارك معهم في الحوار ويشعر باحتياجاتهم وتوفير الأنشطة اللازمة لهم.
- وصل الأمر بمقترحاتهم حينما اقترح أحدهم بقوله: بأن يقوم كل منا بمراجعة الواجبات لزميله.

وجه خلال ما سجلوه في الاستماتان وجه خلال الحوار اللغوي نلاحظ التالي :

- كانوا يسجلون أشياء كثيرة عن سلوكهم اليومي سواء منها السلبي أو الإيجابي بكل صراحة.
- استطاع كل منهم أن يتحدث وأن يناقش وأن يحاور داخل المجموعة أثناء الجلسات بنوع من الثقة المتبادلة وهذه خطوة إيجابية نحو تحسين مفهوم الذات.
- أصبحوا يوجهون نقداً إلى أنفسهم، بشكل موضوعي مما جعلهم يخرجون عن عزلتهم والمشاركة فيما يهم الآخرين، ولم تكن هذه الصورة واضحة في بداية الجلسات.
- لوحظ أن كلاً منهم يطلع زميله على جداوله وأنشطته واستماراته وهذا يمثل تقدماً نحو تحسين مفهوم الذات نحو الآخرين.
- كتب بعضهم عبارات تدل على تقدمهم من الناحية الجسمية والفكرية " لقد دب فينا النشاط الجسدي وحبب فينا الأفكار والتفكير والنشاط كما لو كنا في عمر الشباب "

وجه خلال آرائهم في المرشد : يمكنه تعديل هيئة مما كانوا في هذه الاستماتان :

- أنه يتدخل كثيراً في المناقشات
- يتحمل كثيراً من شطحاتنا
- يساعد كل عضو في أن يعبر عما بداخله
- " ولقد لاحظ الباحث (المرشد) أنهم كانوا يتوجسون خيفة وحذراً منه في بداية الجلسات "
- في بداية الأمر، وبالتدريج وجدوا أنفسهم ينساقون نحو تحقيق خطوات البرنامج.

ففي البداية كانوا يهملون في استماراتهم وواجباتهم. . . إلخ. ثم أخذوا الاتجاه إلى أسلوب الجدية في تنفيذ خطوات البرنامج، وملاحظة سلوكهم بأنفسهم ونقدها وتحديد أسلوب الثواب والعقاب لنفسه وبنفسه.

ولقد لاحظ الباحث أن بعض المسنين أخذوا يتغيبون عن بعض الجلسات مبررين ذلك بأعذار مختلفة، حيث إن عملية الضبط وكثرة الالتزامات من أنشطة ومقارنات وغيرها جعلت بعضهم يشعر بصعوبة هذا البرنامج.

توصية الباحث:

إن هذا البرنامج ليس مقصوداً على مرحلة المسنين فقط، ولكن يمكن تطبيقه على عينات من مراحل عمرية مختلفة، فقط يلزم التصميم بشكل جيد ومناسب.

الْقَصْرُ الثَّانِي

البرامج الإرشادية المدرسية

- مقدمة

- تعريف الإرشاد النفسي المدرسي

- المرشد النفسي المدرسي

- الحاجة إلى مرشد نفسي مدرسي في مدارسنا

* الحاجة إلى مرشد نفسي مدرسي في المدرسة الابتدائية

* الحاجة إلى مرشد نفسي مدرسي في المدرسة الإعدادية (المتوسطة)

* الحاجة إلى مرشد نفسي مدرسي في المدرسة الثانوية

- الخصائص التي يجب أن يتحلى بها المرشد النفسي المدرسي

* الخصائص النفسية

* الخصائص الأخلاقية

* الخصائص الشخصية

- خصائص المرشد النفسي الفعال

- إعداد المرشد النفسي المدرسي

- ماذا نريد من المرشد النفسي المدرسي

- برنامج الإرشاد النفسي المدرسي

* تعريف البرنامج الإرشادي النفسي المدرسي

* بعض الأسس التي يجب أن تراعيها لجنة وضع البرنامج الإرشادي النفسي

* برنامج رابطة مونتانا للمرشد النفسي المدرسي

١- مرحلة التخطيط

٢- مرحلة التصميم

٣- مرحلة التنفيذ

٤- مرحلة التقييم

- صورة أخرى من : تخطيط وتصميم برنامج الإرشاد النفسي المدرسي

* مقدمة

* خطوات تخطيط وتصميم البرنامج الإرشادي النفسي

١- تحديد الفئة المستفيدة من البرنامج

٢- مناقشة ميزانية البرنامج

٣- تحديد أهداف البرنامج

٤- تحديد الوسائل والأساليب التي تحقق الأهداف

٥- تحديد الخدمات التي يقدمها البرنامج

٦- تحديد الهيكل الإداري للبرنامج

٧- مرحلة التنفيذ

٨- تقييم البرنامج

- فوائد البرنامج الإرشادي المدرسي

- نموذج مقترح لتدخل المرشد النفسي المدرسي لمواجهة بعض المشكلات الطلابية الشائعة

* انخفاض تقدير الذات

* القلق

* التحصيل الأكاديمي المنخفض

* الخجل

- بعض الدراسات الحديثة حول الإرشاد النفسي المدرسي

- قراءات إضافية في موضوع برنامج الإرشاد النفسي المدرسي

البرامج الإرشادية المدرسية

يعيش شباب اليوم في مرحلة خطيرة مملوءة بالمشكلات، حيث السماء المفتوحة والتي تزجها القنوات الفضائية، والتقدم المذهل في عالم تكنولوجيا المعلومات، فضلاً عن ما يسمى بالعولمة ونشر الثقافات المتعددة بشكل جبري.

والطلاب في المدارس في حاجة إلى من يرشدهم إلى أمور كثيرة، ليس فقط في حل مشكلاتهم الأكاديمية والسلوكية والأسرية والمدرسية ولكن أيضاً في مساعدتهم في إبراز مواهبهم وتمثل ذلك في اكتشاف ورعاية الموهوبين منهم، مما ينعكس بالنفع لهم ولأوطانهم.

وللحفاظ على الثروة البشرية في مدارسنا والمتمثلة في الطلاب من الانحرافات السلوكية والانحرافات الثقافية غير المحسوبة، كان لابد وأن يكون للخدمة النفسية دور في ذلك، والتي تتمثل في وجود الإرشاد النفسي المدرسي والذي يقوده المرشد النفسي المدرسي، أو ما يسمى في المدارس المصرية في الوقت الحالي "الإخصائي النفسي".

تعريف الإرشاد النفسي المدرسي:

"إن من يعود إلى الأدبيات الخاصة بالموضوع، يجد أن الكتاب قد اختلفوا في تعريفهم للإرشاد النفسي المدرسي، فبعضهم نظر إليه نظرة واسعة، بحيث شمل نواحي الإرشاد جميعها، والبعض الآخر قصره على اختيار نوع الدراسات الملائمة والنجاح فيها. (حمود، ١٩٨٨، ص ٨٧)

ويقوم الإرشاد النفسي المدرسي على التفاعل بين طرفين، يمثل الطرف الأول المرشد النفسي المدرسي وهو الذي يقدم الخدمة النفسية، وهو شخص خبير وموئل لهذا العمل، والطرف الثاني يتمثل في الطلاب الذين يتلقون الخدمة النفسية وهم في حاجة إليها، وقد يسعون إليها في بعض الأحيان.

وقد تتم عملية الإرشاد النفسي المدرسي من خلال تخطيط وتصميم لبرنامج الإرشاد النفسي المدرسي، والذي سيتم توضيحه في الصفحات القادمة.

وقد يكون الإرشاد النفسي المدرسي على مستوى رابطة تهتم بهذا الموضوع في الدولة،

كما هو الحال في الرابطة الأمريكية للمرشد المدرسي (ASCA). وقد يكون على مستوى مديرية التربية والتعليم والتي تضم العديد من الإدارات والمدارس، وقد يكون على مستوى الإدارات التعليمية التي تتبعها العديد من المدارس، وقد يكون على مستوى المدرسة، وفي هذه الحالة لابد من توفر الإمكانيات اللازمة لنجاح البرنامج الإرشادي، وفي مقدمة هذه الإمكانيات، الجوانب المالية والبشرية المادية والمؤمنة بأهمية الإرشاد النفسي المدرسي.

المهنة النفسية المدرسية: School counselor

هو الفرد المدارس لعلم النفس على مستوى جامعي (كليات الآداب، وكليات التربية) حيث يزود بقاعدة علمية تتضمن علم النفس العام ومبادئه، ويتخصص مهنيًا في إطار التربية والتعليم.

والمرشد النفسي المدرسي، هو مرشد ومربي يعمل في المدارس ويشار إليه على أنه مرشد تربوي ونفسي. (Wikipedia the free encyclopedia)

والمرشد النفسي المدرسي هو القائم على إدارة البرامج الإرشادية المدرسية بالمدارس، والإرشاد النفسي المدرسي يقوم بمعرفة مصادر القوة في شخصية الفرد ويعمل على تنميتها لصالح الفرد وبما يتخدم للمجتمع. (حمود، ١٩٩٨، ص ٨٨)

وهو الفرد الذي يتمتع بثقافة نفسية عالية، وخاصة في مجال التوجيه والإرشاد النفسي، وتلقى الكثير من التدريب ويتوفر لديه قدر من المعايير الأخلاقية تمكنه من مساعدة الطلاب، وتحقيق أهداف الإرشاد النفسي المدرسي.

ومن الأفضل أن يحصل المرشد النفسي على دورات تدريبية خاصة، وكذلك دورات تدريبية تؤهله للعمل في المجال المدرسي، ويفضل الحاصلون على دبلومات الدراسات العليا أو الحاصلون على درجة الماجستير. (زهران، زهران، ١٩٩٧، ص ٤١)

من خلال ما تقدم، نرى أن المرشد النفسي المدرسي هو ذلك الفرد المسلح بالمعلومات النفسية في المجالات المختلفة وخاصة في نظريات الإرشاد النفسي وتطبيقاتها الإرشادية، وفن إدارة المقابلات الإرشادية، وإدارة وتصميم البرامج الإرشادية... إلخ.

وهو الفرد الذي نجح في عدد من الدورات وورش العمل حول موضوع الإرشاد النفسي المدرسي، حيث تم اختياره في نهاية هذه الدورات بشكل نظري وعملي.

وهو ذلك الفرد الذي يصبح مرجعاً في الإرشاد النفسي المدرسي لكل العاملين بالمدرسة من إدارة مدرسية، ومدرسين، وإخصائيين اجتماعيين، وطلاب، وكذلك لأولياء الأمور.

الحاجة إلى مرشد نفسي مدرسي في مدارسنا:

- ١- تقتضي الحاجة إلى مرشد نفسي مدرسي في مدارسنا للأمور التالية:
١- زيادة عدد الطلاب في المدارس، وكثافة الفصول الصفية، مما أدى إلى ضرورة تواجد المرشد النفسي المدرسي لمواجهة ما يمكن أن يطرأ من مشكلات ناتجة عن ذلك.
- ٢- انتشار ما يسمى " التمرکز حول الطالب " بدلاً من الفكر القديم التمرکز حول المادة، وهذا يقتضي وجود تركيز من جانب الإدارة المدرسية وفريق العمل الاجتماعي والنفسي وعلى رأسهم المرشد النفسي المدرسي على الشئون الخاصة بالطالب، الأكاديمية، الشخصية، الاجتماعية، المهنية والأسرية.
- ٣- الحاجة إلى فهم مطالب النمو للمراحل العمرية المختلفة للطلاب ومساعدتهم على تحقيقها وإرشادهم لينم عبورهم من مرحلة عمرية إلى أخرى بصورة طبيعية دون تخزين للمشكلات النفسية.
- ٤- انتشار الثقافات الوافدة والمغرضة إلى عالمنا العربي والإسلامي، بهدف تدمير الشباب، فكان لابد وأن تقع على المدارس مسئولية كبيرة وهي العمل على تنقية هذه الثقافات والتصدي للمغرض منها والتي تمثل تهديداً للطلاب، مما يستدعي ذلك مرشداً نفسياً مدرسياً مدنياً ويتميز بخبرة عالية.
- ٥- فقر الإدارات المدرسية بوضعها الحالي للجانب النفسي والإرشادي، فلم تعد قادرة على أن تقوم بمهمة الإرشاد في المدرسة في هذا العصر المملوء بالصراعات والتقلبات والاكتشافات الحديثة وثورة تكنولوجيا المعلومات، مما يستدعي أن يكون بكل مدرسة مرشد نفسي مدرسي.

الحاجة إلى المرشد النفسي المدرسي في المرحلة الابتدائية:

- ١- يتم تجهيز وإعداد المرشد النفسي المدرسي بالمرحلة الابتدائية كي يستطيع التعامل مع حاجات النمو للأطفال في هذه المرحلة.
- ٢- الحاجة إلى إعداد وتجهيز التلاميذ في هذه المرحلة إلى عبورهم إلى المرحلة التالية.

- ٣- يمكن للمرشد النفسي المدرسي تطبيق العلاج باللعب لدى بعض التلاميذ في هذه المرحلة والتي تتناسب حالاتهم مع ذلك النوع من العلاج.
- ٤- إن سنوات المرحلة الابتدائية هي التي تبدأ فيها عملية نمو مفهوم الذات الأكاديمي ، وهذه المرحلة في حاجة إلى تنمية هذا المفهوم حتى يصبح أساساً للمراحل الدراسية التالية.
- ٥- توصف هذه المرحلة بأنها مرحلة بداية نمو عملية اتخاذ القرار والتواصل ، فضلاً عن بعض المهارات الأخرى.
- ٦- مساعدة التلاميذ على تنمية الخيال بالوسائل التربوية والنفسية اللازمة.
- ٧- إضافة إلى ذلك العمل على مساعدتهم في الجوانب الأكاديمية والاجتماعية حتى يتحقق لهم النجاح مستقبلاً.

الحاجة إلى المهذ القوي المدرسي في المنصة الإعدادية (المتوسطة) :

- ١- استمرار المساعدة في المجال الأكاديمي للطلاب وذلك لإعدادهم للقرن الواحد والعشرين ولهذا العالم المتغير.
- ٢- محاولة اكتشاف الاهتمامات المتعددة التي يبدأ ظهورها في هذه المرحلة.
- ٣- الحاجة إلى تجهيز الطلاب في هذه المرحلة للدخول في مرحلة المراهقة بشكل هادئ.
- ٤- التركيز على ما تعلمه الطلاب في الصفوف كي يتم تطبيقه في حياتهم العملية مستقبلاً من خلال خطوات البرنامج الإرشادي.
- ٥- التعامل مع ما يشعر به الطلاب في هذه المرحلة من إرهاق حتى لا يؤثر ذلك على عملية النمو لديهم.
- ٦- التأكيد على هويتهم والتي ستبدأ ظهورها في هذه المرحلة بشكل واضح ، ويتم التأكيد عليها بصورة أكثر في المراحل التالية.
- ٧- تدريب الطلاب في هذه المرحلة على حل مشاكلهم بصورة متدرجة.
- ٨- العمل على تهيئة المناخ النفسي للطلاب داخل الصف وخارجه مما يؤثر ذلك على الإنجاز الأكاديمي للطلاب.
- ٩- مساعدتهم بالتدرج على دخول المرحلة الدراسية التالية وهي المرحلة الثانوية.
- ١٠- مساعدتهم على ترسيخ القيم الإنسانية لديهم وتنمية مهاراتهم الاجتماعية اللازمة للتعايش في المجتمع.

الحاجة إلى المهد النفسي المدرسي في المرحلة الثانوية:

١- من خصائص هذه المرحلة شعور الطالب بالحاجة إلى الاستقلال وتكوين الشخصية المستقلة وبمحتاج من يساعده في المضي في هذا الطريق بشكل سوى يتناسب مع الحياة في البيئة الأسرية والمدرسية.

٢- المساعدة التربوية والنفسية للطلاب في سبيل التقدم أكاديمياً وتنمية الأجواء لضمان النجاح الأكاديمي.

٣- مساعدة الطلاب في هذه المرحلة على عبور ما يتعرضون له من ضغوط نفسية وما ينجم عنها من مشكلات مثل اللامبالاة الأكاديمية، القلق، الشجار والبلطجة أو ما يسمى بسوء التوافق السلوكي.

٤- توضيح الرؤية السليمة بشكل أو بآخر حول كيفية اختيار الأصدقاء الذين يتميزون بالأخلاق الحميدة، والبعد عن أصدقاء السوء وما ينتج عنهم من مشكلات متعددة.

٥- المساهمة في حل مشكلة قلق الامتحانات والضغط الأكاديمي، خاصة وهم يعيشون تحت ظلال حمى الثانوية العامة والحصول على أعلى الدرجات.

٦- مساعدة الطلاب على تنمية ميولهم واتجاهاتهم والتي تظهر بوضوح في هذه المرحلة العمرية.

٧- مساعدة الموهوبين من الطلاب في هذه المرحلة بأسلوب تربوي ونفسي ومن خلال برامج خاصة لمساعدة الموهوبين.

٨- الحاجة إلى إرشاد الطلاب لاستقبال مرحلة ما بعد الثانوية والاستعداد لاختيار الكليات أو التخصصات المستقبلية التي تتناسب معهم.

٩- الاستمرار في مساعدتهم على ترسيخ القيم الإنسانية لديهم وتنمية مهاراتهم الاجتماعية، وكيفية التعامل مع المجتمع بشكل سوى.

ويجب أن يتضمن برنامج الإرشاد النفسي المدرسي في المرحلة الثانوية الأمور التالية:

- تدعيم المهارات الأكاديمية.

- التخطيط لما بعد مرحلة الثانوية.

- الإعداد وتجهيز الطلاب لفهم الذات والآخرين.

- كيفية التعامل مع الأنداد.

- تحسين المهارات الاجتماعية وفن التعامل مع المجتمع.

- سيكولوجية التواصل وعملية اتخاذ القرار .
- الخلفيات الاستشارية السريعة .
- حل مشكلات ناتجة عن الضغوط النفسية في هذه المرحلة .
- مساعدات في مجال حمايتهم من الحملات الثقافية المفروضة .
- غياب الطلاب عن المدرسة .
- قلق الامتحانات .
- الأسلوب الصحيح للاستذكار وإدارة الوقت .
- الكفايات التي يجب أن يتحل بها المهد النفسي :

أولاً: الخصائص النفسية :

- ١- التوافق النفسي الناضج .
- ٢- تقبل الغير بغض النظر عن شخصياتهم .
- ٣- القدرة على التعاون مع الآخرين .
- ٤- الاتجاه الإيجابي نحو مساعدة الآخرين .
- ٥- القدرة على الإيحاء والتأثير .
- ٦- الاعتراف بنواحي القصور التي تكتنف عمله .
- ٧- الذكاء المرتفع .
- ٨- التوافق فيما بين المبادئ والمعتقدات الشخصية من جهة ، وثقافة المجتمع من جهة أخرى .
- ٩- الالتزام بالأخلاقيات العامة للمجتمع .

(الريماوي، ١٩٩٨ ، ص ٤٨)

ثانياً: الخصائص الأخلاقية : (تظهر ما ورد في الفصل الأول)

- ١- المحافظة على سرية المهنة والتمثلة في أسرار الطلاب ، وهذا يجعله جديراً بثقتهم .
- ٢- عدم الاستفادة بشكل ما من علاقته ببعض الطلاب ، خاصة الذين يتمتع آباؤهم بمراكز هامة .
- ٣- الصدق في القول ، والإخلاص في العمل ، على أن يشعر بذلك الطلاب والمسؤولون بالمدرسة .
- ٤- الحرص على تقديم المعلومات اللازمة بشكل صادق وشفاف .
- ٥- إعطاء مساحة من الحرية أمام الطلاب المشتركين بالبرنامج للتعبير بحرية عن مشكلاتهم ومطالبهم .
- ٦- الالتزام بالميثاق الأخلاقي المنظم لهذه المهنة .
- ٧- تقبل المواقف التي تتعارض مع أفكاره طالما كانت في صالح الطلاب .

ثالثاً : الخصائص الشخصية :

- ١- أن يتحلى بالصبر .
- ٢- أن يكون مرحاً ويشوشاً .
- ٣- الالتزام بالموضوعية .
- ٤- أن يلتزم بالعدالة بين الطلاب .
- ٥- أن يتحلى بروح التسامح بين الطلاب .
- ٦- أن تكون ثقافته ومعلوماته واسعة .
- ٧- أن يكون شخصية هادئة ورزينة .
- ٨- أن يكون صاحب مظهر حسن .
- ٩- أن يكون متنوعاً في اهتماماته .
- ١٠- أن يكون شخصية عجيبة لدى الجميع .

خصائص المرشد النفسي المدرسي الفعال :

يجب أن نفرق بين مرشد نفسي مدرسي جيد وآخر ليس على المستوى المطلوب، هناك بعض الخصائص التي يتميز بها المرشد النفسي المدرسي عن غيره من زملائه وهي :

١- فهم الذات Self- awareness : تتمثل صفة فهم الذات لدى المرشد النفسي المدرسي في الذكاء والقدرة على الابتكار والإبداع، والمنافسة المهنية الشريفة، والكفاية العالية في إدارة الجلسات الإرشادية، الفردية والجماعية، والجلدية، الديمقراطية في التعامل مع المسترشد والقدرة على تكوين تفاعل مع المسترشد.

٢- الدافعية الشخصية Personal Motivation : وتتمثل هذه الصفة في الرغبة في النجاح لدى المرشد النفسي المدرسي في عمله الإرشادي واستقلاله الذاتي، والمحافظة على صحته النفسية والجسمية، والقناعة بدخوله، وهو يعمل على أن يكون له مركز اجتماعي ملائم.

٣- يمتلك قيم السعادة والتفاؤل Value Happiness : وهي تتمثل في الحرية الشخصية والصدق الواضح، والتفاني والإخلاص عند أدائه لعمله والقدرة على النقد الذاتي البناء، ومعتنق مبادئ ومعتقدات وقيم المجتمع الذي يعيش فيه، بما يحقق له التوافق وتقبل الجماعات التي يتعامل معها.

٤- المشاركة الوجدانية مع الآخرين Feeling about other people : وتتمثل هذه القيمة بتفهم المرشد النفسي المدرسي للمسترشد وتقبله وإظهار الرغبة في مساعدته وحل مشكلاته، والتحلي بالصبر والدقة في تعامله، وبالسرور والابتهاج عند مقابله، والهدوء والاستماع له وتشجيعه على سرد ما يجيش به صدره من أسرار. (حمود، ١٩٩٨، ص ٩٣)

أعداد المبرهه النفسي المدرسي :

لم تعد درجة البكالوريوس في علم النفس كافية لتأهيل الفرد لممارسة مهنة المرشد النفسي المدرسي ، ولقد ذكرت أغلب الجمعيات النفسية للإرشاد النفسي المدرسي ، بضرورة وجود دبلومة على الأقل بعد درجة البكالوريوس ، بحيث تكون ذات محتوى مناسب لإعداده نظرياً ومهنيًا .

ولقد عرض " الريماوى ١٩٩٨ " في دراساته حول الاختصاصي النفسي المدرسي الذي نريد ، الإعداد الأكاديمي والمهني كما يلي :

٦٠ ساعة معتمدة على مستوى الدراسات العليا :

أ- مواد إجباوية : (الصحة النفسية - تطور الطفل والمراهق - الإدارة المدرسية - التعلم - السلوك والدافعية - نماذج التدريس - القياس النفسي والتربوي - الإرشاد الفردي والجماعي - الإرشاد الأسري - تصميم البحث وأساليبه الإحصائية - التخطيط التربوي - علم النفس للمدرسي) .

ب- التدريب المهني : فصلان دراسيان ٢٤ ساعة معتمدة (سنة امتياز) .

(الريماوى ، ١٩٩٨ ، ص ص ٤٨ - ٤٩)

ولقد اشترك كاتب هذه السطور في وضع برنامج لدبلوم التوجيه والإرشاد الطلابي بكلية التربية جامعة الملك فيصل ، حيث اشترطت وزارة التربية والتعليم بالملكة العربية السعودية على خريجي قسم الدراسات الاجتماعية بالجامعة ، بجميع تخصصاته الحصول على الدبلوم ليتمكنوا من العمل في مجال الإرشاد النفسي للطلاب .

وكان من بين عميزات هذا البرنامج ما يلي :

١- إعداد مرشد نفسي مدرسي مؤهل علمياً وعملياً لممارسة مهنة الإرشاد النفسي المدرسي .

٢- إعطاء الفرصة لخريجي أقسام علم النفس ، الاجتماع ، الخدمة الاجتماعية بالالتحاق بهذا البرنامج وإعدادهم لهذه المهنة ، حيث أصدر ديوان الخدمة المدنية قراراً بشمول وظائف الإرشاد الطلابي بلائحة الوظائف التعليمية بموجب القرار رقم ٤٠٩٩٧ بتاريخ ١١ / ١٤١٧ هـ - بأن يقتصر العمل في وظيفة مرشد طلابي على الخريجين الحاصلين على برنامج متخصص في مجال التوجيه والإرشاد الطلابي لمدة عام دراسي ، وذلك بعد

الحصول على الدرجة الجامعية في تخصص (علم النفس، علم الاجتماعي، الخدمة الاجتماعية).

٣- من حق الحاصلين على هذا الدبلوم في التوجيه والإرشاد الطلابي الالتحاق ببرنامج الماجستير في التوجيه والإرشاد النفسي بكلية التربية طبقاً للشروط الواردة في هذا الشأن.

هذا البرنامج يزود الخريجين بالمهارات والمعارف التالية:

- ١- مهارة التخطيط وإدارة البرامج الإرشادية بالمدارس.
- ٢- توجيه الطلاب وإرشادهم في جميع النواحي النفسية والتربوية والاجتماعية.
- ٣- القدرة على اكتشاف قدرات واستعدادات وميول الطلاب وتوجيهها لما فيه مصلحة الطالب والمجتمع.
- ٤- العناية بالمتأخرين دراسياً، والعمل على رفع شأنهم من خلال وضع البرامج اللازمة لذلك.
- ٥- القدرة على اكتشاف الموهوبين من الطلاب ورعايتهم ونمو مواهبهم من خلال وضع برامج إرشادية تساعدهم وتساعد في ذلك.
- ٦- المساعدة في التقدم الأكاديمي.

مدة هذا البرنامج:

عام دراسي كامل يقسم إلى فصلين دراسيين: ويقسم كما يلي:
أولاً: مواد إجبارية: (التوجيه والإرشاد النفسي ونظرياته - الصحة النفسية - علم نفس النمو - تخطيط وإدارة برامج الإرشاد الطلابي - علم الاجتماع - دراسة الحالة - سيكولوجية الشخصية - أساليب وأدوات الاتصال في الإرشاد الطلابي - نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية - الاختبارات والمقاييس).

ثانياً: التربية الميدانية: بجانب المقررات الدراسية، والتي تمثل الإعداد النظري، كان ولا بد من الجانب المهني (العملي)، والذي يتم تطبيقه في الميدان، ويتم قياس الطالب في التربية الميدانية على أساس الجوانب التالية:

- مدى مساهمته في النشاط المدرسي.
- وضع بعض البرامج المناسبة لمواجهة بعض الحالات العقلية.
- القدرة على تخطيط البرنامج وتنفيذه.

- مدى دقة الطالب في حصر معوقات البرنامج ووصول الحلول المناسبة لها .
- السجلات التي توضح مراحل تتبعه لعمله ومدى ابتكاره في عمله .
- علاقته بالإدارة المدرسية ، وأولياء الأمور ، والطالب ، والمدرسين .
- التواحي الشخصية ، (مظهره ، لباقة ، مرونته ، التصرف في المواقف المختلفة) .

ولقد نجح هذا البرنامج في تخريج عدد من المرشدين القادرين على ممارسة العمل والممثل في الإرشاد النفسي المدرسي بمدارس " المملكة " ، كما أصبح لديهم القدرة على تكملة الطريق بالالتحاق في برنامج الماجستير في التوجيه والإرشاد النفسي .

(برنامج دبلوم التوجيه والإرشاد الطلابي ، كلية التربية ، جامعة الملك فيصل)

ومن خلال Wikipedia ، عرضت هذه الموسوعة فيما يخص إعداد المرشد النفسي المدرسي وتدريبه ، أن المرشد النفسي المدرسي هو مرب أو معلم تخرج وأخذ رخصة وتدريب على الإرشاد النفسي ولديه من المؤهلات والمهارات التي تمكنه من مواجهة جميع احتياجات الطلاب الأكاديمية والشخصية / الاجتماعية والمهنية .

وطبقاً لمجلس إجازة الإرشاد والبرامج التربوية المتصلة به (CACREP) فإن برنامج الإرشاد النفسي المدرسي يجب أن يواجه معايير متعددة مثل :

- الهوية المهنية للإرشاد النفسي المدرسي (التاريخ - الهياكل . . . إلخ) .
- دورات تعليمية في موضوعات الفروق الثقافية ، التنمية البشرية ، التنمية المهنية .
- إضافة إلى ذلك ، يجب أن يحصل المرشد النفسي المدرسي على موضوعات رئيسية أخرى مثل : العمل الجماعي ، التقييم ، البحث وتقييم البرامج ، أبعاد المعرفة . الأبعاد المتصلة بالإرشاد النفسي المدرسي .

وفي البرامج التي أقرها مجلس (CACREP) فإن الطالب الدارس للإرشاد المدرسي يجب أن يحصل على دراسات عليا داخلية تحت إشراف مرشد مؤهل بدرجة عالية (ماجستير على الأقل) مع حصوله على رخصة وشهادات مناسبة . (CACREP, 2001)

وطبقاً لهذا المجلس ، فقد قرر مؤخراً أن يكون برنامج الإرشاد المدرسي على مستوى درجة الماجستير أو أعلى ويكون هذا البرنامج هو مشروع التخرج .

ونلاحظ أن كل ولاية لها شروط تختلف عن الولايات الأخرى ، من حيث شروط في الدرجة العلمية ، الرخص ومتطلباتها . فعلى سبيل المثال ، نجد أن ولاية كاليفورنيا تطلب

مجرد درجة البكالوريوس مما سبب قلقاً حول مدى قدرة المرشدين النفسيين المدرسين على ممارسة المهنة في تلك الولاية، ومع ذلك فإن ولاية كاليفورنيا لديها بالفعل مكتب اعتماد خدمات دائرة الطلاب (PPS) والذي يضع بضرورة اعتماد إكمال ٤٨ ساعة دراسية في تخصص الإرشاد النفسي المدرسي.

ويتم اختيار المرشد النفسي المدرسي كي يحصل على الشهادة القومية (الأمريكية) من إحدى هيتين مختلفتين:

- الأولى: الهيئة القومية لمعايير التدريس المهني (NBPTS) والتي تشترط ما يلي:
 - ثلاث سنوات من الخبرة: وتقييم الأداء في محتويات خاصة بالنمو، التنمية البشرية، الاختلافات السكانية، برامج الإرشاد النفسي المدرسي، ونظريات الإرشاد... إلخ.
 - إجازة الولاية بالممارسة.

(ومع حلول شهر فبراير ٢٠٠٥ قلعت (٣٠ ولاية) حوافز مالية من أجل التشجيع على الحصول على هذه الشهادة العلمية).

- الثانية: الهيئة القومية لإجازة المرشدين (NBCC) وتتطلب ما يلي:
 - اجتياز الاختبار القومي للمرشد النفسي المدرسي المصدق عليه، أي المعتمد (NCSC) والذي يشمل (٤٠ سؤالاً) من أسئلة الاختيار من متعدد، (٧ حالات مشابهة للواقع والتي تقيم قدرات المرشد النفسي المدرسي).
 - تتطلب درجة الماجستير وثلاث سنوات من الخبرة والتي تكون تحت إشراف المتخصصين. *(The free encyclopedia, From wikipedia, School counselor)*

هاتنا نريد من المرشد النفسي المدرسي:

بعد عرض هذه الخصائص المتنوعة للمرشد النفسي المدرسي والاختلافات في أساليب إعدادها، يمكن لنا أن نقول، ما الذي نريده من المرشد النفسي المدرسي في القرن (٢١) وفي ظل هذا العالم المتغير الذي نعيشه، نريد ما يلي:

- ١- القدرة على تصميم وإدارة البرنامج الإرشادي للمدرسي:
 - أ- وهذا يقتضي أن يكون مسلحاً بالمعلومات اللازمة لذلك، والفهم الشامل لنظريات الإرشاد النفسي، ومتى يستعملها عند إعداد البرامج وفتيات الإرشاد المختلفة...

ب- القدرة على تطبيق وتفسير الاختبارات والمقاييس النفسية اللازمة.

ج- التسليح بمعرفة خصائص النمو للمراحل العمرية المختلفة.

د- الخبرة عند مناقشة تمويل البرامج الإرشادية.

هـ- القدرة على علاج المعوقات أثناء تنفيذ البرنامج ووضع الاحتياطات اللازمة لذلك، وكذلك العمل على تحقيق أهداف هذا البرنامج.

٢- القدرة على تصميم الاستبيانات المقتنة :

أ- أن تكون لديه الخبرة التي تمكنه من استخدام الصدق والثبات عند تصميم الاستبيانات التي يريد استخدامها.

ب- أن تكون لديه الرؤية الواضحة للخطوات التي تسير فيها الاستبيانات.

ج- الإلمام بالمبادئ الإحصائية التي تؤهل لتحسين أدائه العملي والمهني.

٣- القدرة على تصميم وإدارة المقابلة الإرشادية :

أ - التعرف على أنواع المقابلات الإرشادية وأهميتها وأهدافها.

ب - أن يكون متدرباً على إعداد المقابلة من بدايتها، فن توجيه الأسئلة، تسجيلها، كيفية إنهاؤها... إلخ.

ج - الخبرة بعوامل نجاح المقابلة الإرشادية وعيوبها.

د - أن يكون مؤهلاً لممارسة فنيات المقابلة الإرشادية المختلفة (إنصات جيد - الاستيعاب الجيد لكل ما يقوله المسترشد - إلقاء الأسئلة - فنية الجلوس في مواجهة المسترشد... إلخ).

٤- تقديم المساعدة الإيجابية للمسترشد :

أ - عند حل مشكلاته المدرسية، الأسرية، الأكاديمية،

ب - مساعدة الطلاب عند استفسارهم عن :

* نوعية الدراسة التي تناسب قدراتهم وميولهم.

* نوعية الأعمال التي تناسبهم.

* متطلبات هذه الدراسة وتلك الأعمال.

ج - تحويل المسترشدين (الطلاب) إلى جهات الاختصاصيين في حالة عجز الإرشاد النفسي المدرسي عن معالجتهم.

٥- التعاون مع إدارة المدرسة :

أ - العمل على رفع درجة ثقة الطلاب بإدارة المدرسة.

ب - الاشتراك مع اللجان التي تشكلها إدارة المدرسة والتي تهدف إلى خدمة الطلاب .

ج - التعاون في المجالات الإدارية والإشرافية إذا لزم الأمر .

د - تكوين علاقات طيبة مع الطلاب وإدارة المدرسة وأولياء الأمور .

هـ - مساعدة إدارة المدرسة في امتصاص غضب بعض الطلاب الثائرين نتيجة بعض الضغوط النفسية أو الاجتماعية .

٦ - مساعدة المسترشدين في اتخاذهم لقراراتهم بأنفسهم :

أ - توضيح الرؤية الغامضة أمام الطلاب وإعطائهم الحرية في اتخاذ قراراتهم بأنفسهم .

ب - تفسير بعض أسباب المشكلات للطلاب والتي كانت عائقاً أمامهم في التقدم الأكاديمي .

٧ - مساعدة المتأخرين دراسياً من الطلاب في المدرسة :

أ - دراسة الأسباب الحقيقية وراء هذا التأخر الدراسي ، هل هو شخصي ، أسري ، مدرسي

ب - وضع البرامج المناسبة التي تساعد هؤلاء الطلاب للنهوض بهم .

٨ - اكتشاف ورعاية الموهوبين بالمدرسة :

اهتمت الحكومات في الوقت الراهن برعاية الموهوبين لديها ، رغبة منها أن يصبحوا كوادر علمية وفنية وأدبية بارزة تعمل على النهوض والتقدم في بلادها .

ويطلع بهذا الدور نخبة يبرز فيها المرشد النفسي بدور بارز ، حيث يمكن له :

أ - أن يستخدم وسائل متنوعة لاكتشاف الموهوبين بالمدرسة .

ب - أن يضع البرامج المختلفة والتي تناسب مع كل نوع من أنواع المواهب المختلفة . (أدبية - علمية - موسيقية - . . . إلخ) .

ج - التعاون مع المدرسة والوزارة في وضع برامج خاصة لرعاية الموهوبين (مثل برامج للإثراء ، أو برامج للإسراع) .

٩ - أن يكون المرشد النفسي نموذجاً أخلاقياً :

عليه الاهتمام بأن يصبح " نموذجاً " أخلاقياً مما يؤثر ذلك على سلوكيات الطلاب ، حيث يتشربونها ويقلدونها (نشر الأخلاق عن طريق النمذجة) والنموذج هذه المرة هو المرشد النفسي المدرسي .

١٠ - القدرة على تطبيق البرنامج :

إن تقييم البرنامج من الأمور المقلية في مجال الإرشاد النفسي المدرسي ، ماذا نعني بتقييم البرنامج . نعني به :

أ - تكشف عملية تقويم البرنامج ، إلى أي مدى حقق البرنامج الأهداف التي وضع من أجلها .

ب - الكشف عن مواطن القوة والضعف في هذا البرنامج .

ج - الكشف عن الأدوات والإجراءات التي عملت بكفاءة في هذا البرنامج .

د - ما هي الإيجابيات كي نعمل على تنميتها مستقبلاً ، وما هي السلبيات كي نعمل على معالجتها .
(الفحل ، ٢٠٠١ ، ص ٢٠)

وذكر " ماهر " نقلاً عن Wrenn, 1973 ، حيث طور وجهة نظره حول الوظائف التي يمكن أن يقوم بها المرشد النفسي المدرسي وهي :

١ - يقوم المرشد النفسي المدرسي بعملية الإرشاد النفسي للتلاميذ من أجل تطوير شخصياتهم من النواحي الشخصية ، الاجتماعية ، التربوية ، المهنية .

٢ - يقدم المرشد النفسي المدرسي المشورة للمدرسين ومديري المدارس وأولياء الأمور فيما يتعلق بنمو التلاميذ شخصياً واجتماعياً وتربوياً ومهنياً .

٣ - ينظم ويفسر المعلومات والبيانات المتعلقة بالتلاميذ ويقدمها لمن له الحق في طلبها .

٤ - ينظم ويدير باقي الخدمات الأخرى التي تتدرج تحت التوجيه النفسي مثل خدمات المعلومات والتسكين والمتابعة .
(صمر ، ١٩٩٩ ، ص ٩٥)

برنامج الإرشاد النفسي المدرسي

تعريف البرنامج الإرشادي النفسي المدرسي:

هو برنامج مخطط منظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فردياً وجماعياً لجميع من تضمهم المدرسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المستقبل وتحقيق التوافق النفسي داخل المدرسة وخارجها، ويقوم بتخطيطه وتنفيذه وتقييمه لجنة وفريق من المسئولين المؤهلين لذلك.

(زمران، ١٩٨٠، ص ٤٣٩)

وطبقا لما ذكرته الرابطة الأمريكية للإرشاد النفسي المدرسي بخصوص البرنامج الإرشادي النفسي المدرسي. فإن هذا البرنامج يضم مجموعة من المعتقدات والفلسفات التي توجه البرنامج ويركز هذا البرنامج على متطلبات ثلاثة هي:

- المطالب الأكاديمية.
- النمو المهني أو الوظيفي.
- المطالب الشخصية / الاجتماعية.

ومن خلال ذلك فإن برنامج الإرشاد النفسي للمدرسي يمكن أن نقول عنه ما يلي:

- إن هذا البرنامج يصل إلى كل طالب.
- إنه شامل بمعنى وصوله إلى كل نطاقات المدرسة.
- إنه برنامج يقوم بتصميمه أساساً على الجانب الوقائي.
- إنه برنامج ينمو ويتطور بطبيعته.
- هو جزء لا يتجزأ من البرنامج التربوي الشامل والذي يهدف إلى دفع الطلاب إلى النجاح والتفوق.
- يتم فيه قياس مدى كفاءة الطلاب في الجوانب: الأكاديمية والشخصية / الاجتماعية والمهنية.
- يشمل على أسلوب التوجيه المدرسي والتخطيط على مستوى الفرد وتقديم الخدمات السريعة والعمل على مساندة النظام المدرسي.
- يتم تنفيذه بقيادة المرشد النفسي المدرسي المؤهل لذلك.
- يتم التعاون من خلال هذا البرنامج مع جميع أصحاب المصلحة (الطلاب، المديرون، المدرسون، أولياء الأمور).

- يمكن تقييم البرنامج وتحليل نتائجه.

(The American School Counselor Association, 2003)

بعض الأسس التي يجب أن تراعىها لجنة وضع البرنامج الإرشادي النفسي والمدرسي:

إن أسس الإرشاد النفسي كثيرة ومتشابهة. ولكن ينبغي على واضع برنامج الإرشاد النفسي المدرسي أن يدرجها. فقد تساعده على ضبط زوايا هذا البرنامج، ومن بين هذه الأسس ما يلي:

١- إمكانية تعديل سلوك الإنسان وإمكانية التنبؤ به: بالرغم من تعقد سلوك الإنسان، إلا أن التراث البحثي قد أثبت أنه يمكن تحليل هذا السلوك وكذلك إمكانية التنبؤ به، والسلوك قد يبدأ بالسلوك البسيط (السلوك الانعكاسي) **Reflexive behavior** وهناك السلوك الاجتماعي المقدم **Social behavior**.

والسلوك الإنساني - في العموم - سلوك مكتسب متعلم من خلال التفاعل مع البيئة الأسرية، المدرسية، والمجتمعية. ويمكن القول إنه سلوك ثابت نسبياً ولولا هذه الصفة لما أمكن التنبؤ بسلوك الإنسان، ولكن تحت شروط معينة وضوابط مختلفة.

والمرشد النفسي المدرسي، يمكن له أن يعدل من بعض سلوكيات الطلاب، ولذلك عليه أن يفهم هذا السلوك ودراسة كيفية تعديله، وما هي الوسائل التي تعينه على ذلك.

٢- إن سلوك الإنسان مرن وقابل للتعديل: وقد يكون ذلك في السلوك الظاهري، وكذلك في السلوك المنظم لشخصية الإنسان مثل مفهوم الذات وتقدير الذات.

٣- ميل الإنسان إلى المشاركة في الجماعة واتجاهه إلى اعتناق بعض الأفكار التي يؤمن بها: وهذه الخاصية يمكن أن يتعامل معها المرشد النفسي المدرسي، عندما يكون هدف البرنامج الإرشادي المدرسي هو تصحيح اتجاهات الطلاب نحو موضوع من الموضوعات الاجتماعية، السياسية أو الدينية في إطار الانتماء للوطن الذي يعيش في كنفه. ويمكن استخدام الإطار المرجعي للجماعة لمساعدته في تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي النفسي المدرسي.

٤- الاستعداد النفسي للفرد للتوجيه والإرشاد: لابد وأن يؤمن المرشد النفسي المدرسي بأن الإرشاد لا يفيد مع الفرد الراض بشدة لهذا الإرشاد، ولكنه على العكس من ذلك فإنه يأتي بنتائج إيجابية مع الفرد الذي يتمتع بدافعية داخلية تدفعه إلى تلقي التوجيه والإرشاد وشعوره الداخلي بضرورة تحسين حالته وتطويرها.

وهناك مثل يقول: "يمكن أن تقود الحصان إلى الماء ولكن لا يمكن أن تجبره على الشرب من النهر".

٥- إن الإرشاد عملية مستمرة: مستمرة، بمعنى استمرارها عبر المراحل العمرية للإنسان، فكل مرحلة عمرية لها ظروف غو معينة وتحتاج إلى التوجيه والإرشاد النفسي، على سبيل المثال: مرحلة الطفولة: مطالبها ومشاكلها تختلف عن مرحلة المراهقة، وبالتالي تختلف الحاجات الإرشادية بينهما وهكذا.

٦- إن الإنسان غير بطبيعته: ولكن لا يمنع وجود ما يخالف ذلك بين البشر.

إن معلومات المرشد النفسي المدرسي حول طبيعة الإنسان الذي يتعامل معه، هي التي تحدد إلى أي النظريات الإرشادية يلجأ إليها لبناء برنامج إرشادي مدرسي يتناسب مع ذلك.

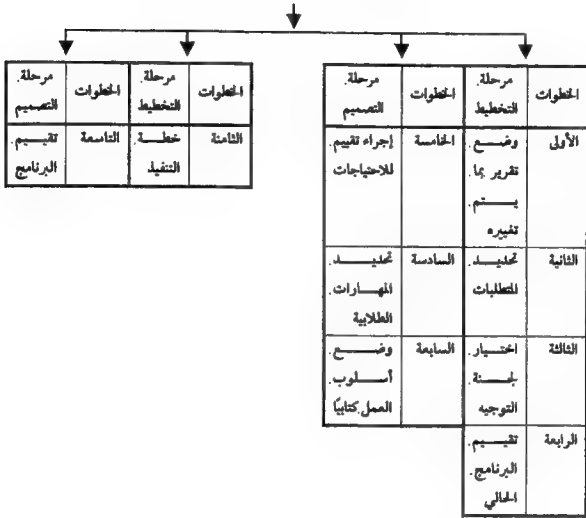
فهناك نظريات تنظر إلى الإنسان على أنه خير بطبيعته، وأن هناك بعض الظروف المجتمعية هي التي أدت إلى انحرافه بشكل ما مثل نظرية "كارل روجرز" وهنا يمكن للمرشد النفسي المدرسي استخدام هذه النظرية، والتمركز حول هذا الإنسان ومساعدته على إزالة هذه المخاوف، وتمكينه من معرفة نفسه بشكل واقعي ومساعدته على إصدار قراراته وزيادة جرعته الثقة الكافية في هذا الشأن.

برنامج رابطة مونتانا للمرشد النفسي المدرسي Montana school counselor Association:

يختلف بناء وتصميم برنامج الإرشاد النفسي المدرسي من مجتمع لآخر ومن مدرسة لأخرى، ونختار من بين هذه الألوان برنامج رابطة مونتانا للمرشد النفسي (MSCA).

يقوم هذا البرنامج على أربع مراحل: وكل مرحلة لها خطوات إجرائية لنمو وتطور البرنامج ويمكن عرضه على النحو التالي:

برنامج رابطة مونتانا للمرشد النفسي المدرسي



ويمكن لنا أن نلقي بعض الضوء على كل مرحلة من هذه المراحل وخطواتها على النحو التالي :

١ - مرحلة التخطيط : Planning

الخطوة الأولى : وضع تقرير بما يتم تغييره Decide to change

لا بد للمناطق أن يكون لديها استعداد وتفهم بإقامة برنامج إرشادي مدرسي مخطط ومتطور وشامل . والصعوبة هنا تصبح في كيفية الانتقال من برنامج قائم إلى برنامج شامل آخر ، وهناك ثلاثة شروط لاجتياز هذه الصعوبة :

أ- التزام كل من مجلس الأمناء والموظفين الإداريين بهذا البرنامج ، وكذلك مديرو المناطق

والذين يدعمون البرنامج، والعمل على توفير وتخصيص الموارد اللازمة وتوفير الوقت اللازم للتخطيط.

بد أن الأفراد الذين يتم إرشادهم ومديري المناطق لابد أن يعترفوا بضرورة التغيير والتكيف والتقويم.

ج- أن يكون لمدير المدرسة والإداريين دور بارز في البرنامج، وذلك عن طريق المشاركة النشطة في هذه العملية، وهذا مما يساعد على وضع الأولويات الجديدة بدلاً من الوضع القديم.

الخطوة الثانية: تنظيم وتحديد المطالب Get organized

حيث يتم وضع اقتراح مكتوب ويرسل للمنطقة، ومن خلال هذه الاقتراحات التي يتم تطويرها يمكن الحصول على نظرة شاملة لنموذج برنامج إرشادي نفسي مدرسي للمنطقة والذي يتضمن:

- مبررات القيام بالبرنامج الشامل الجديد.

- الهيكل الإداري والفني ومكونات البرنامج

وهناك نقاط أساسية أخرى تتعلق بالشروط والمقاومة والثقة والمطالب، ومحتوى البرنامج، ومكونات بناء البرنامج يمكن إيجازها على النحو التالي:

- يجب على المرشدين أن تكون لديهم الرغبة لصنع التغييرات اللازمة والمخططة.

- أن يحتوي التصميم على الانتقال بشكل تدريجي وليس بالتغيرات المفاجئة.

- وضع رؤية Vision للبرنامج ومعرفة عملية التغيير: التخطيط - التصميم - التنفيذ - التقويم.

- يجب توقع مقاومة التغيير والقلق تجاهه من جانب البعض.

- الأخذ في الاعتبار المهارات الطلابية والبرنامج مسئول عن هذه المهارات.

- يجب على المرشدين إظهار مسئوليات ومهارات جديدة تتطلبها عملية التغيير.

- لابد من توفر عنصر الثقة في كل العاملين في البرنامج وفي مقدمتهم المرشد النفسي المدرسي.

- أن يكون البرنامج متطوراً وتنموياً، وأن يستجيب لحاجات المجتمع المحلي والمدرسة في عملية التغيير.

- أن يركز البرنامج على تطوير فاعلية المتعلمين وغيرهم والعمل على خلق مواطنين صالحين Good citizens، مع مراعاة أن يكون:

- الجانب الأكاديمي: التعليم من أجل التعليم.
- الجانب الشخصي / الاجتماعي: التعليم من أجل الحياة.
- الجانب المهني: التعليم من أجل العمل.

- وفيما يخص مكونات بناء البرنامج **Program structural components**: ينبغي أن يتضمن:

- أسسه، تعريفه، فلسفته، فروضه، مهمته، مستوياته.
- نظام الإنجاز: المنهج، التخطيط فيما يخص الطلاب، الخدمات السريعة، تدعيم النظام.
- نظام المحاسبة (المسئوليات): البرنامج، الموظفون، النتائج، التقارير.

الخطوة الثالثة: اختيار لجنة التوجيه **Select Guidance committee**

من الضروري كي ينجح البرنامج الإرشادي المدرسي إشراك ممثلين عن سكان المنطقة بطريقة مباشرة وغير مباشرة في البرنامج، وتعمل هذه اللجنة على استعراض وتقييم البرنامج الحالي وتقوم باقتراح بعض الأفكار كي يتزود بها البرنامج الإرشادي، بالإضافة إلى كل من المدرسة والمجتمع.

يجب أن تتشكل لجنة التوجيه من ممثلين عن الطلاب والآباء والمدرسين، والمرشدين، والمدراء، وربما أيضاً من مجلس أمناء المدرسة **School board trustees**.

ويتم اختيار أعضاء هذه اللجنة عن طريق التعيين **appointment** أو من المتطوعين **Volunteers**، وقد يتأثر حجم هذه اللجنة بحجم الولاية، ومع هذا فإن هذه اللجنة أساسية وضرورية لأي منطقة تعليمية بصرف النظر عن حجمها، ويوصي بأن لا تتجاوز العضوية عن عشرة أفراد.

ومن بين مهام لجنة التوجيه **Guidance Committee Functions** ما يلي:

- تحديد الوضع الراهن للبرنامج.
- تحديد عناصر برنامج الإرشاد النفسي المدرسي وهيكلته.
- مراجعة الفلسفة الإرشادية للمنطقة ومدى مطابقتها لعناصر البرنامج الإرشادي الشامل.
- عمل دعاية للبرنامج الإرشادي.

الخطوة الرابعة: تقييم البرنامج الحالي Assess Current Program

- عند تقييم البرنامج الحالي يتطلب ما يلي:
- تحديد الموارد الحالية المتاحة بما في ذلك الأفراد وغيرهم.
- تحديد الأنشطة والمسؤوليات الإرشادية الحالية.
- تحديد الجهة التي سيخضع لها البرنامج الحالي.
- إعداد ملخص لتقييم البرنامج الحالي.

٢ - مرحلة التصميم: Design phase ونقطة:

الخطوة الخامسة: إجراء تقييم الاحتياجات Conduct Needs Assessment

هي خطوة أساسية للتأكد من الاحتياجات الإرشادية في نطاق الأهداف والاختصاصات:

- توفر بيانات واقعية لبناء البرنامج الإرشادي.
- تحديد الأولويات بالبرنامج.
- توفر قاعدة للمساءلة (وللمسؤوليات) للبرنامج الإرشادي.

تقييم الاحتياجات وتحديد الأولويات للبرنامج الإرشادي ضمن الإطار الفلسفي للمدرسة والمجتمع. وهذا التقييم يقرر ما هي احتياجات الطلاب وما هي النتائج المرجوة، يوفر الدعم لاستمرار الأنشطة الناجحة للمرشدين والتغذية الراجعة للتغيير في البرنامج عند الضرورة.

وهناك بعض الطرق لتقييم الاحتياجات منها:

- ١ - المقابلات Interviews: مقابلات فردية أو جماعية، وتستخدم في ذلك أسئلة مفتوحة Open-ended question، ويمكن أن تكون المعلومات الناتجة عن هذه الطريقة مفيدة. ولكن هذه الطريقة تستغرق وقتاً طويلاً فضلاً عن أن صدق هذه المعلومات يتوقف على تطبيق الأسلوب العلمي للمقابلات.

ب - تحليل الاحتياجات النمائية Developmental needs analysis: دراسة الاحتياجات النمائية لفئة عمرية معينة تقع ضمن المدى العمري الذي يقع ضمن نطاق البرنامج الإرشادي النفسي المدرسي.

ج - المسح Survey: عمل مسح للاحتياجات ذات الأولوية يضم الطلاب، الآباء، المعلمين، الإداريين، ومقارنتها بقائمة الاحتياجات الإرشادية المحتملة الموصى بها.

- د - تحديد احتياجات الطالب **Defining student needs**: من الأهمية بمكان أن نختار بعناية بنوداً لتقييم احتياجات الطلاب، وينبغي التركيز على أربعة مجالات أساسية:
- الشخصية / الاجتماعية .
 - التعليمية .
 - الوظيفية .
 - ونخطط الحياة .

الخطوة السادسة : تحديد للمهارات الطلابية **Identify student compelenices**

المجتمع في حاجة إلى تنمية مهارات الطلاب، ويمكن أن يتم ذلك عن طريق البرنامج الإرشادي المدرسي .

- ويتم تحديد المهارات الطلابية بأساليب منها:
- توضيح أولويات تلك المهارات الطلابية .
- عمل قائمة بالمهارات الطلابية وتصنيفها .
- تجميع المهارات الطلابية إلى فئات متشابهة .

الخطوة السابعة : وضع أسلوب (منهج) مكتوب **Develop Written Curriculum**

هذا المنهج المكتوب ضروري ومكمل لبرنامج الإرشاد النفسي الشامل ويمثل الخطوة الهيكلية المكتوبة، وهو بمثابة دليل **guide** لتقديم الخدمات الإرشادية، وبالتالي يقوم بتحديد معالم البرنامج الإرشادي النفسي .

٢ - مرحلة التنفيذ: **Implementing Phase** ونفذ:

الخطوة الثامنة: تنفيذ الخطوة **Plan implementation**

يجب أن يكون تنفيذ البرنامج قائم على البرامج الواقعية والعملية . وهذا يتضمن مراعاة أهداف البرنامج المحددة والوقت المتاح والموارد المتاحة **Available** .

يراعى أن الأنشطة الموجودة بالبرنامج والتي لا تخدم احتياجات الطلاب ينبغي تعديلها أو إلغاؤها . وينبغي استكشاف الوسائل البديلة **Alternative means** لإنجاز الخدمات بكفاءة .

عند تنفيذ الخطوة تراعى النسبة المثوية المحددة للوقت المستغرق، ويجب أن يكون تصميمه محدداً لكل محتوى البرنامج (وقت محدد للتخطيط الفردي، للخدمات الفورية . . .) ويجب مقارنة ذلك مع الأولويات التي حددتها لجنة التوجيه .

- يمكن لخطّة المنهج أن تتم إعادة النظر فيها على أساس ما يمكن تحقيقه وفقاً للموارد المتاحة، سواء البشرية أو المادية وهذه العملية تحتاج إلى التركيز على:
- الوقت: هل يكفي الوقت المتاح لإنجاز الخطّة؟ وهل يمكن للمطالب الطلابية أن يتم تعديلها تبعاً لضيق الوقت.
- الموارد: هل هناك موارد كافية بشرية ومادية على حد سواء لإنجاز الخطّة؟ ومن بين هذه الموارد، المعلمون والإداريون والمرشدون والآباء.

٤ - مرحلة التقييم: Evaluating Phase ونقطة:

الخطوة التاسعة: تقييم البرنامج Program Evaluation

تستخدم عملية التقييم لتحديد فعالية البرنامج الإرشادي المدرسي، هذه العملية ينبغي أن تكون منظمة وشاملة ومستمرة ongoing، يحدث التقييم طوال مراحل التخطيط والتصميم.

وينبغي أن تشمل خطة التقييم ثلاثة جوانب: البرنامج - الموظفون - النتائج.

١- تقييم البرنامج Program Evaluation: هو مجرد تقييم الهيكل والتنفيذ لبرنامج الإرشاد النفسي المدرسي، ويتضمن فحصاً لمكونات البرنامج.

٢- تقييم الموظفين Personnel Evaluation: إن تقييم الموظفين وبخاصة المرشدون النفسيون بالمدارس ومدى فعاليتهم، وهناك مناطق أخرى تتطلب أن يكون التقييم لجميع موظفي الدائرة، وتوجد أدوات لتقييم المهام التي يقوم بها المرشد النفسي المدرسي وبخاصة من خلال الرابطة الأمريكية للمرشد النفسي.

٣- تقييم النتائج Results Evaluation: إن نتائج الطلاب يمكن أن تتحقق ويتم إنجازها من خلال استخدام أداة لتقييم الطالب، ويجب أن تكون أداة تقييم الطالب قصيرة، وسهلة عند استخدامها.

بعض التقييمات ستكون مستمرة، في حين أن البعض الآخر سيتم إنجازها في أوقات محددة خلال العام الدراسي. ويتطلب التقييم، المراقبة المستمرة لاحتياجات البرنامج.

إن القيمة الكبرى لنمو وتطور البرنامج الشامل، تتمثل في كفايات البرنامج حيث يحتوي على معايير criteria لتحديد ما إذا كان قد تم التوصل إلى النتائج. والمراقبة المستمرة للنتائج، والاستراتيجيات المرجوة وستنتج التغذية الراجعة Feedback لاستمرار الأنشطة الناجحة وتعديل أو إزالة عناصر غير فعالة.

يتم تجميع وتلخيص نتائج عملية التقييم وعرضها على مديري المدارس المتميزة ومجلس الأمناء وعدد من كبار صانعي القرار، ويجب أن تكون صيغة العرض المستخدمة مناسبة، ويمكن وضع نتائج عملية التقييم على شكل رسوم بيانية للتوضيح، ويراعى أن يكون هذا العرض موجز concise وسهل الفهم مع استخدام الدقة.

وتصبح عملية التقييم ما يلي:

- تحديد فعالية البرنامج وتقديم الدعم والمساعدة له .
- مساعدة العاملين بالمدرسة عن طريق إبلأغهم ببعض النتائج القيمة التي أفرزها البرنامج الإرشادي المدرسي .
- العمل على توفير المزيد من الكفاية في الوقت والموارد .
- إعطاء عدد من التوجيهات اللازمة للتغيير والتطور .

صورة أخرى

تخطيط وتصميم برنامج الإرشاد النفسي المدرسي

مقدمة:

من خلال زهران ١٩٨٠، الفحل ٢٠٠١، وجمعية مونتانا للمرشد النفسي المدرسي Montana school counselor Association يمكن عرض ما يلي:

أولاً: بعض الأسس التي يجب أن تراعيها لجنة وضع البرنامج الإرشادي المدرسي: (انظر الموضوع السابق).

ثانياً: تخطيط البرنامج الإرشادي النفسي المدرسي: والتخطيط هو عملية عقلية ذهنية واعية وشاملة ومستمرة، يتضمن تصوراً كاملاً لجوانب المشكلة التي تواجه الطلاب، ويشمل التخطيط كافة الأنشطة التي يشملها البرنامج والفئة المستهدفة والأدوات التي من خلالها يتم تنفيذ النشاط مع الاهتمام بالتأكيد على تاريخ التنفيذ والتقييم والمتابعة والتوصيات.

ويراعى عند التخطيط ما يلي:

- ١- دراسة ما تم من تقييم للبرنامج الإرشادي المدرسي السابق ومعرفة نواحي القوة والضعف، ووضع هذه الملاحظات أمام لجنة التخطيط للاستفادة منها وتطويرها.
- ٢- وضع ما يتم تغييره (مثال): علاج لظاهرة تشكل الأولوية في مشكلات الطلاب.
- ٣- الحصول على تأييد المسؤولين عن المدرسة أو المنطقة التعليمية لتخطيط البرنامج مع تمهيد منهم بمساندته وذلك بتوفير الوسائل والموارد المختلفة التي تساعد على إنجاحه.
- ٤- إعطاء فكرة عن ما يتم تغييره (أو الظاهرة التي تم اختيارها من قبل لجنة البرنامج) لكل أفراد اللجنة وعلى رأسها مدير المدرسة والإخصائيون الاجتماعيون ومجلس الأمناء بالمدرسة وكذلك الإدارة التعليمية.

٥- يراعى أن يبنى البرنامج على أساس نظرية أو أكثر من نظريات الإرشاد النفسي، بمعنى هل هذا البرنامج يعتمد على النظرية السلوكية وذلك لتعديل سلوك معين ولاستخدام فنيات إرشادية من هذه النظرية لتفعيلها. أم أن هذا البرنامج يعتمد على نظرية التمرکز حول الذات ويكون الجهد الأكبر في هذه الحالة واقع على عاتق المرشد (الطلاب)

وليس المرشد (المرشد النفسي المدرسي) بحيث يمكن أن يكون لدى المرشد الثقة في نفسه، ويمكن أن يتخذ قراراته بنفسه واكتشاف مهاراته الغائبة، والمرشد في هذه الحالة ما هو إلا ميسر لهذه العملية.

خطوات البرنامج الإرشادي النفسي:

١- تحديد الفئة المستفيدة من البرنامج: عند التخطيط، يجب تحديد الفئة المستفيدة من هذا البرنامج وخصائصها. مثال: طلاب المرحلة الثانوية: المشكلة الرئيسية التي تواجههم، خصائصها، خصائص طلاب المرحلة الثانوية (مرحلة المراهقة)، وجمع بيانات كاملة عن هذه الفئة.

٢- مناقشة ميزانية البرنامج: مصادر تمويل البرنامج، تحديد الميزانية بكل دقة، تحديد بنود الصرف على متطلبات البرنامج.

وهناك فروق بين المدارس والإدارات التعليمية في إمكانيات الإنفاق على البرامج الإرشادية المدرسية، ويمكن الاستعانة بالمساعدات المجتمعية والمتمثلة في مجلس الأمناء بالمدارس والذي يعتبر مصدراً من مصادر تمويل البرامج والعمل على إنجاحه في تحقيق أهدافه.

٣- تحديد أهداف البرنامج: تختلف أهداف البرامج الإرشادية المدرسية من جهة لأخرى وذلك حسب الموضوعات والمشكلات التي تتناولها هذه البرامج من جهة وحسب الفئة المستفيدة ونوعيتها من جهة أخرى.

ولكن يراعى ما يلي:

- الاتفاق والانسجام بين أهداف البرنامج الإرشادي المدرسي وأهداف المرحلة التعليمية التي تخضع لها البرنامج، فلا يجوز أن تكون أهداف البرنامج في وادٍ وأهداف المرحلة التعليمية في وادٍ آخر.

- أن تصمم هذه الأهداف بعناية، بحيث تخدم المشكلات الحقيقية التي تواجه الطلاب ويمكن قياسها.

- أن تعمل الأهداف على إشباع حاجات الطلاب من كافة الجوانب الأكاديمية، الشخصية / الاجتماعية، والثقافية، المهنية. . . .

- أن تساعد الأهداف على كشف ورعاية الموهوبين من الطلاب وأن تكون هذه الأهداف ممكنة التنفيذ.

- أن تركز الأهداف على تحسين أداء الطلاب المتأخرين دراسياً على أساس وضع الأسس التي ترفع من درجة دافعية الإنجاز لديهم .
- أن تراعي هذه الأهداف مرحلة النمو التي تتعامل معها (الطفولة، المراهقة، الشباب...).

٤- تحليل الوسائل والأساليب التي تحقق الأهداف: تختلف الإمكانيات المادية والبشرية من مدرسة لأخرى بل من مديرية تعليمية لأخرى كذلك، وبالتالي تختلف هذه الإمكانيات اللازمة لتحقيق الأهداف على أرض الواقع، ويمكن الاستعانة بالخدمات المجتمعية والمتصلة بالدرجة الأولى في مجلس الأمناء بالمدارس وتمثل هذه الأدوات والوسائل اللازمة ما يلي:

- العنصر البشري المدرب على استخدام المقاييس والاختبارات المختلفة والعمل على تحليلها.
- السجلات والاستمارات اللازمة لتسجيل الحالات المختلفة من الطلاب.
- بعض المراجع والكتب والدوريات في مجال التوجيه والإرشاد النفسي المدرسي للرجوع إليها وقت الحاجة.
- مكان مستوفى الشروط ومؤهّل لتمكين القائمين على البرنامج على نجاح عملهم وتأديته بصورة سليمة.
- توفير مراكز التدريب، وذلك لتدريب:
- المرشد النفسي المدرسي على بعض الفنيات الإرشادية المختلفة وتخطيط وتنفيذ وتقييم البرنامج.
- العناصر البشرية على كيفية الإشراف الإداري والفني على لجان هذه البرامج الإرشادية المدرسية.
- توفير دليل للمرشد النفسي المدرسي والذي يحتوي أساساً على:
 - كيفية إدارة المقابلات الإرشادية (الفردية والجماعية).
 - مهارة وضع وتصميم الاستبيانات... إلخ.
 - فن تصميم أهداف البرامج...
 - عوامل نجاح البرامج الإرشادية....
- بعض الاستبيانات والاختبارات والمقاييس اللازمة للبرامج. وتوفير المتدربين على استخدامها وتحليل نتائجها.

٥- تحديد الخدمات التي يقدمها البرنامج : عند التخطيط للبرنامج ينبغي أن نسأل :
- ما الخدمات التي يقدمها البرنامج ، هل هي خدمات متنوعة وشاملة لكل الطلاب تواجه احتياجاتهم ومطالبهم ، هل هي خدمات مستمرة أم مؤقتة .

تنبغي الإجابة عن مثل هذه الأسئلة وغيرها عند التخطيط للبرنامج .

٦- تحديد الهيكل الإداري للبرنامج : يتكون عادة من المرشد النفسي المدرسي ، والذي يقو
بالدور المحوري لبقية أعضاء هذا الهيكل الإداري . ويضم أيضاً المدير ، الإخصائين
بالمدرسة (اجتماعي - مكتبي - صحافة) ، المدرسين ، ومن المفيد إشراك مجالس الأمناء
والآباء بالمدرسة ، إضافة إلى بعض الأطباء النفسيين من خارج المدرسة أي من البيئة
المدرسية . (ويجوز طبيب المدرسة إن وجد) .

٧- مرحلة التنفيذ : محاولة حل المشكلات التي تواجه البرنامج أثناء التنفيذ حتى يستمر حتى
نهايته .

- توزيع الاختصاصات على أعضاء اللجنة حتى يتعرف كل عضو على مهامه التنفيذية
ومسئوليته .
 - وضع خطة زمنية لعملية التنفيذ من بداية البرنامج وحتى نهايته .
 - تحديد الخطوة الأولى من تنفيذ البرنامج والتركيز عليها لأهميتها في إنجاح البرنامج .
 - تجهيز بعض الحلول الاحتياطية لمواجهة ما قد ينشأ من مفاجآت من البرنامج أثناء عملية
التنفيذ .
 - عقد الاجتماعات من حين لآخر لمتابعة وحل أي مشكلة تطرأ أولاً بأول .
- ٨- تقييم البرنامج :

- هل حقق البرنامج الأهداف التي وضعت .
- هل حقق الخدمات التي تم تحديدها من قبل .
- هل نجحت الوسائل والأساليب والأدوات التي تم استخدامها في البرنامج .

هناك مبادئ يجب أن تراعى عند تقييم البرنامج الإرشادي المدرسي :

- ١- يجب أن تأخذ عملية التقييم الوقت اللازم لها دون التسرع في إجرائها .
- ٢- يجب أن تعتمد لجنة التقييم على بيانات دقيقة والناجمة من مصادر رئيسة أصلية .
- ٣- أن تكون لدى لجنة التقييم مصداقية كافية عند أداء عملها .
- ٤- عند التقييم ، يجب الحفاظ على ما لدى المرشدين النفسيين من أسرار تخص الطلاب
وغيرهم .

- ٥- أن يكون التقرير الناتج عن عملية التقييم واضحاً وبعيداً عن الغموض .
- ٦- ألا يتضمن التقييم نوعاً من التجريح لعمل المرشدين النفسيين المدرسين ، بل يجب أن يكون على أسس علمية .
- ٧- يجب على المرشدين النفسيين ألا يرتبكوا عند تقييم البرنامج ، ولكن يجب أن يشعروا أن ذلك يزيدهم خبرة ويضع أيديهم على مواضع الضعف ، حتى تتم معالجة ذلك في برامج أخرى مستقبلاً .

بعض الأسئلة الطيبة التي يجب أن تاهيها لجنة التقييم :

- ١- أهداف البرنامج : هل حقق البرنامج الأهداف التي وضعت من أجله . . . إلخ ؟
- ٢- وسائل وأدوات البرنامج : ما هذه الوسائل ؟ وهل استطاعت كل وسيلة وأداة أن تحقق الهدف المرسوم لها في البرنامج ؟ . . . إلخ .
- ٣- خدمات البرنامج : هل قدم البرنامج الخدمات بصورة مفيدة للطلاب ؟ وما الخدمات التي لم يستطع البرنامج أن يقدمها بصورة تناسب مع حاجات الطلاب ؟ . . . إلخ .
- ٤- الهيكل الإداري : هل كان هناك نوع من التعاون بين أعضاء لجنة البرنامج ؟ ، وهل أدى كل منهم دوره بشكل مقبول في البرنامج ، وما هي العقبات التي ظهرت في هذا الجانب ؟ . . . إلخ .
- ٥- تنفيذ البرنامج : هل التزم القائمون على تنفيذ البرنامج بالخططة الزمنية المحددة ؟ . . . إلخ .
- ٦- ميزانية البرنامج : هل ظهر عطل في استمرارية خطوات البرنامج بسبب قصور أو ارتباك في ميزانية البرنامج ؟ .

الطرق المختلفة لتقييم البرامج الإرشادية المدرسية :

● هناك طرق تعتمد على مصادر التقييم ومن هذه المصادر ما يلي :

- ١- الوثائق الموجودة مثل المراجع في التوجيه والإرشاد النفسي ، وأجزاء مسجلة من الاجتماعات الشهرية للمرشدين .
- ٢- المقابلة مع كل المرشدين النفسيين بالمدرسة .
- ٣- المقابلة مع مدير المدرسة .
- ٤- أنشطة المرشد النفسي المدرسي في اليوم المفتوح .
- ٥- المقابلة مع الآباء .

٦- المقابلة مع الطلاب .

(Cole et al, 2006)

٧- مقابلة المدرسين .

• وهناك بعض الطرق الأخرى نعرضها باختصار كما يلي :

١- الطريقة المسحية : تقوم على دراسات مسحية تستخدم بعض الأدوات للوصول إلى النتائج لعملية التقييم ومنها ، الاستفتاءات ، التحليل الإحصائي

٢- طريقة العائد السلوكي : وتركز على ما يحدث من تغيرات سلوكية للمستفيدين من البرنامج ، وهذا يقتضي قياس قبلي وتسجل نتائجه ، وقياس بعدي عقب الانتهاء من البرنامج وتسجل نتائجه ، ونحصل على الفروق بين هذه النتائج كي نتعرف على مدى نجاح البرنامج في تعديل السلوك كهدف أساسي من أهداف البرنامج

٣- طريقة استطلاع الآراء : وتتم بأسلوب علمي على أساس تصميم استبيانات مقننة لاستطلاع رأي :

- الطلاب : (أصحاب المصلحة والمستفيدين من البرنامج) .

- للمدرسون : أصحاب الاحتكاك والتفاعل الأول مع الطلاب .

- الآباء : المتعايشون مع أبنائهم الطلاب أسرياً .

- المرشدون : وهم على رأس المسئولين عن البرنامج الإرشادي والمشاركين في كل

مراحل البرنامج ، والقادرون على قبول النقد الذاتي مفضلين لغة التحرر من الخوف

من النقد الذاتي والارتفاع بلغة الاستفادة وتزويد خبراتهم من خلال عملية التقييم .

٤- طريقة التقييم على أساس برنامج الإرشاد النفسي المدرسي لمونتانا : تقوم هذه الطريقة على تقييم ثلاثة مجالات :

- البرنامج Program : هل قام كل عنصر من عناصر البرنامج بوظيفته .

- الأشخاص Personnel : هل قام كل فرد بمهامه كما كان مخططاً لها .

- النتائج Results : أن تكون نتائج البرنامج الإرشادي المدرسي قابلة للقياس للتعرف

على : إلى أي مدى تحسن وضع الطلاب أكاديمياً وشخصياً واجتماعياً ومهنياً

فوائد البرنامج الإرشادي المدرسي :

يمكن أن نعرض بعض الفوائد على النحو التالي :

للطلاب :

- تزويد الطلاب ببعض المهارات المختلفة (شخصية ، اجتماعية ، مهنية ، أكاديمية) .

- المساهمة في حل مشكلات الطلاب .

- العمل على خفض بعض المشكلات السلوكية للطلاب .
- مساعدة الطلاب المتأخرين دراسياً .
- اكتشاف ورعاية اللوهوين من الطلاب . . .

أولياء الأمور:

- ربط البيئة الأسرية بالبيئة المدرسية .
- مساعدة أولياء الأمور على متابعة أبنائهم الطلاب .
- توفير البيانات لأولياء الأمور حول الخدمات الإرشادية المختلفة .
- الاحتكاك بحركة العمل بالبرنامج الإرشادي المدرسي وما يبذل فيه من جهد مما ينعكس ذلك عليهم بزيادة الثقة والاطمئنان في البرامج الإرشادية النفسية المدرسية .

المعلمون:

- اكتساب المعلمون الخبرات من خلال تعاونهم مع المرشدين النفسيين .
- اكتساب الطلاب - من خلال البرامج - جوانب فكرية وثقافية وأكاديمية مما ييسر عمل المعلم داخل الصف .
- تنمية مهارة إدارة الصف .
- تحسين المناخ المدرسي مما يهيئ نجاح الطلاب أكاديمياً .

ملءاء المداوس:

- يساعد البرنامج الإرشادي المدرسي على رفع نسبة النجاح بالمدرسة .
- الاستفادة من عملية تقييم البرنامج في وضع بعض الخطط لتحسين الأداء وصورته .
- تخفيف معاناة الإدارة المدرسية من مواجهة المشكلات المدرسية .
- تهيئة المناخ المدرسي الصحي أمام التلاميذ مما ينعكس على حب الطلاب للمدرسة وارتفاع نسبة حضور الطلاب إليها .

نموذج مقترح لتدخل المرشد النفسي لمواجهة

بعض المشكلات الطلابية الشائعة

اخترنا بعض المشكلات الطلابية الشائعة ، ونعرض بعض التدخلات المقترحة والتي يجب أن يستفيد منها المرشد النفسي وهذه المشكلات كما يلي :

١- انخفاض تقدير الذات : Low Self-Esteem

بعض الأعراض	بعض الأسباب للمشكلة	بعض الأهداف لمواجهة المشكلة	بعض مساهمات لرشد النفسي للمدرسي
١- لا يمكن للفرد لتحديد سماته الإيجابية أو مؤهلاته الشخصية.	١- الشعور بالإحباط وأنه لن يصل إلى الأهداف.	١- بناء وتكوين صورة إيجابية للذات.	١- محاولة تزويده ومساعدته على مزيد من الدفء العاطفي والقبول والتشجيع على التعبير عن مشاعره.
٢- يرفض روح المغامرة كي يظم خبرات جديده.	٢- قد تكون أسباب وراثية ترجع إلى الأسرة.	٢- زيادة التفاعل الاجتماعي والمهارات الاجتماعية.	٢- استخدام الموميات للتحرية والرسم ووسائل اللعب وبعض المشاهد مثل للحداثات، والتي تعبر عن الأخذ بروح المغامرة والمغامرة والتعبير عن المشاعر.
٣- البحث الزائد عن ما هو سهل أو يرحب بالأمور السهلة.	٣- تحويل الغضب إلى الداخل لفقدانه التعبير عن الغضب.	٣- الانخراط في أنشطة فكاهية ومسلية.	٣- التركيز على الأنشطة، وإعطاء نموذج من الأنشطة التفاعلية Optimism.
٤- دائماً يقوم بدور سلبى، ولا يأخذ طرق تبحث عن ما هو هام.	٤- نادراً ما ينجح في تجاربه وخبراته وشعوره بانعدام قيمه بسبب فشله المتكرر.	٤- المساعدة في العمل على إنجاح التجارب والخبرات.	٤- العمل على تأسيس نوع من فهم الذات وتأمين ضروريات الحياة والاستقلالية.
٥- يتجنب الاحتكاك	٥- الحماية الزائدة من جانب الأسرة فلم		٥- إيجاد الأنشطة والتي تمكن الفرد من محاولاته

الاجتماعي مع الكبار وحتى مع الأنداد.	يتعلم كيف يصل إلى العلو وشعوره بعدم الاحترام.	٦- إهماله، وعدم اهتمامه بأي شيء نتيجة شعوره بانعدام قيمته.	لبناء خبراته والقدرة على التمتع بهذه الأنشطة.
٦- إهماله، وعدم اهتمامه بأي شيء نتيجة شعوره بانعدام قيمته.	٧- البيئة الاستبدادية وشعوره باليأس والضعف واعتقاده أن العالم مكان سيئ.	٧- استخدام أسلوب المدح والإطراءات.	٦- تحديد الاقترحات والمطالب التي من شأنها تزيل الضرر الذي تعرض له تقدير الذات.
٧- البيئة الاستبدادية وشعوره باليأس والضعف واعتقاده أن العالم مكان سيئ.	٨- يطلب من الطالب أن يكتب أحد الأشياء الإيجابية الخاصة به والتي تحدث يومياً، ويجعله يدرك أن لديه أكثر من مائة من مثل هذا الشيء يمكن أن يفخر به		

٢- القلق Anxiety :

بعض الأعراض	بعض الأسباب المحتملة	بعض الأهداف لمواجهة المشكلة	بعض مساهمات المرشد النفسي للمدرسي
١- قلق زائد، غضب أو خوف.	١- خبرة صادمة.	١- تعريف أنواع القلق والخوف لفظياً.	١- تحديد نوعية القلق والخوف.
٢- خوف محدد لدرجة أنه يـصـطـلـم بالطلاب يومياً.	٢- غضب موضوعي مثل الخوف من الحيوانات الخفيفة عند ضربها من الإيذاء الجسدي.	٢- العمل على إنقاص وإضعاف القلق في التعاملات اليومية.	٢- استخدام الفنيات السلوكية لمواجهة الخوف إذا كان لدى الطلاب مخاوف مرضية.
٣- ضربات القلب سريعة، وضيق في التنفس.	٣- ارتفاع رد فعل الجهاز العصبي المركزي.	٣- زيادة التدريبات البدنية كوسيلة لإنقاص الشعور بالقلق.	٣- استخدام أسلوب التشجيع بدرجة واحدة وكذلك أسلوب الشفقة . Compassionate

٤- صعوبات في التركيز.	٤- متعارض مع نفسه أو فرد مستقلب أو وجوده في بيئة رافضة.	٤- استخدام الاسرغاء والتدريبات التحويلية المعرفية لإنفاص الشعور بالقلق.	٤- ضرورة رفع درجة الأمان وتزويدهم بيئة تتميز بالتماسك.
٥- اضطرابات في النوم.	٥- الاتجاه للنزعة الكمالية وتنتج عنها معايير مرتفعة جداً تسبب القلق عند عدم تحقيقها.		٥- على المرشد أن يكشف الرسائل المعرفية للشوكة لدى الطلاب والتي تؤثر بشدة على استجابات القلق.
٦- زيادة في درجة الهيجان.	٦- نتيجة التعرض لحملة نقد شديدة.		٦- العمل على تشجيع التعبير عن المشاعر.
			٧- استخدام الفن، واللعب كاستراتيجيات لممارسة السيطرة على الخوف والقلق.
			٨- مساعدة أباء الطلاب عن طريق الأنشطة غير الصفية والتي تستخدم التدريب على كيفية بناء الصداقة وأثر ذلك على أبنائهم الطلاب.
			٩- مساعدة الآباء على تكوين وإنشاء بيئة مواتية فيها وطيبة ومتأسكة.
			١٠- تعليم الاسرغاء التحويلي المعرفي.
			١١- مشاركة الطلاب في اكتشاف الخطوات التي يحتاجون إليها للمشاركة مع الأصدقاء.

٣- التحصيل الأكاديمي المنخفض : Academic underachievement

بعض الأعراض	بعض الأسباب المحتملة	بعض الأهداف لمواجهة المشكلة	بعض مساهمات للمرشد النفسي المدرسي
١- الفشل المتكرر في تكملة الواجبات المنزلية أو المدرسية في الوقت المناسب.	١- فقدان التنظيم الذاتي والالتزام وتقدير الذات المنخفض.	١- تكوين دافعية للإنجاز.	١- تحويل الطلاب للكشف الطبي وخاصة على السمع والبصر.
٢- الذكاء المنخفض له علاقة بالأداء الأكاديمي.	٢- شدة الصراعات والعنصرية السلبية.	٢- تخفيف الجوانب الانفعالية أو الضغوط البيئية.	٢- تشجيع الآباء على نظام معين للتواصل مع المعلمين لمساعدة الطلاب، على أن يكون ذلك مستمراً من غير انقطاع.
٣- القلق المرتفع قد يساهم في أداء الطلاب أثناء الامتحانات.	٣- البيئة المفككة.	٣- استراتيجية تدخل الآباء لمساعدة أبنائهم بالتعاون مع المدرسة.	٣- وضع المرشد أهدافاً طويلة المدى وأخرى قصيرة المدى لحل المشكلة.
٤- الاكتئاب وتقدير الذات المنخفض قد يسبب الاضطرابات ويسهم في الأداء الأكاديمي المنخفض.	٤- أن يكون كسولاً بطبيعته.	٤- تأدية الواجبات المدرسية بشكل كامل.	٤- مناقشة الطلاب في الاتجاهات السلبية تجاه المدرسة والعمل على تغيير هذه الاتجاهات.
٥- ضعف المهارات الدراسية والتنظيم الرديء.	٥- فشل مدرسي متكرر ومهارات دراسية متدنية.	٥- تخفيض درجة قلق الامتحانات.	٥- مساعدة الطلاب الذين تتطلب مهاراتهم التدريسية بعض المساعدات الخارجية، أو مساعدة آباء هؤلاء الطلاب في إيجاد مدرس خصوصي Tutor.
			٦- توجيه الطلاب على أداء واجباتهم أولاً بأول أي في نفس اليوم، ويمكن للآباء

متابعة ذلك من ناحية مع تبسيط هذه الواجبات من جانب المعلم والذي يعمل على مراجعتها أيضاً.			
٧- تدريب الطلاب على إنجاز بعض الاختبارات المختلفة.			
٨- تدريب الطلاب على بعض مهارات الدراسة المؤثرة، (الدراسة في الأماكن الهادئة - تدريبهم على التفاصيل بشيء من السندريج - التدريب على عملية التركيز والتلخيص...).			
٩- مراقبة التقدم الأكاديمي المطلوب، ومناقشة ما تم من إنجازات وما هي العقبات.			
١٠- تشجيع الآباء على أن يستخدموا أسلوب التدعيم الإيجابي لأبنائهم من أجل النجاح الأكاديمي.			
١١- حمل مجموعات تقوية بالمدرسة تشرف عليها إدارة المدرسة ويساهم فيها بشكل أو بآخر المرشد النفسي المدرسي.			

٤- الخجل Shyness :

بعض الأعراض	بعض الأسباب المحتملة	بعض الأهداف لمواجهة المشكلة	بعض مساهمات المرشد النفسي المدرسي
١- لا يرفع عينه إلا في حدود، قد يرفض التجاوب مع الآخرين، يعيش منعزلاً في المواقف الاجتماعية.	١- النقد والسخرية من الطالب في أحيان كثيرة.	١- تخفيف القلق والخجل في معظم المواقف الاجتماعية.	١- تقييم الجانب اللغوي والكلامي لمحاولة استبعاد التالف والذي قد يؤدي إلى الخجل.
٢- صداقاته الخارجية مغلقة قليلاً، وقد لا تتمتع أعضاء الأسرة.	٢- الحماية الزائدة.	٢- إقامة صداقة مع الأصدقاء خارج الأسرة.	٢- البناء النشط لمستوى الثقة مع الطلاب من خلال تفاعلهم وتواصلهم عن طريق البصر والاستماع (الأذن) والتعاملات العاطفية والانفعالية.
٣- حساسية مفرطة عند النقد الموجه إليه.	٣- الإهمال واللامبالاة من جانب الآباء.	٣- تعليم مبادئ العلاقات الاجتماعية في المواقف الاجتماعية الجديدة.	٣- تشجيعهم على التعبير بحرية عن مشاعرهم.
٤- زيادة الحاجة إلى إعادة الاطمئنان.	٤- تطوير ونمو المهارات الاجتماعية والتي ستزيد العلاقات بين الأفراد.	٤- مساعدة الآباء على خلق بيئة ما من شأنها أن تعمل على زيادة تقدير الذات والتفاعلات الاجتماعية.	٤- مساعدة الآباء على خلق بيئة ما من شأنها أن تعمل على زيادة تقدير الذات والتفاعلات الاجتماعية.
٥- النفور من الاشتراك في أنشطة جديدة.	٥- حل الصراعات الجوهرية التي تسهم في الخجل والقلق.	٥- حل الصراعات الجوهرية التي تسهم في الخجل والقلق.	٥- تعليم المهارات الاجتماعية لهؤلاء الطلاب من خلال مواقف اجتماعية مختلفة.
٦- تبدو صورة الذات سلبية.	٦- العمل على رفع تقدير الذات.	٦- العمل على رفع تقدير الذات.	٦- استخدام الفنون والرسم واللعب

وغيرها للتعبير عن المشاعر وممارسة التفاتات الاجتماعية.	ومشاعر الأمان عند إقامة العلاقات.		
٧- إيجاد الأنشطة التي من شأنها أن تؤدي إلى بناء الخبرات وخاصة الخبرات السارة لدى هؤلاء الطلاب.			٧- في المواقف الاجتماعية يظهر العرق، الارتعاش، زيادة ضربات القلب أحياناً.
٨- تحديد الاقتراحات والمطالب التي من شأنها أن تزيل ما تعرض له تقدير الذات من تشوهات.			
٩- أن يطلب من الطالب أن يكتب أحد الأشياء الإيجابية الخاصة والتي يقوم بها يومياً ثم نجعله يدرك أن لديه أكثر من مائة مثل هذا الشيء يمكن أن يفخر به.			
١٠- وضع الأهداف اللازمة لمواجهة هذه المشكلة ومتابعة عملية الممارسة.			

بعض الدراسات الحديثة حول الإرشاد النفسي المدرسي

● دراسة "كوننجهام وهويتين" Cunningham & Whitten (٢٠٠٧): حول دور المرشد النفسي المدرسي في المرحلة الإعدادية (المتوسطة) لمنع عملية الشغب (البطلة) بين الطلاب، وفيها يمكن وضع إستراتيجية تشمل إجراءات وقائية مختلفة لتشجيع الجهود التي تقوم بمنع الشغب في المدارس....

● دراسة "رايل وأدمز" Rayle and Adams ٢٠٠٧: حول استطلاع الأنشطة اليومية للمرشدين النفسيين المدرسين في القرن الواحد والعشرين والتي توصلت إلى أن أنشطة العمل للمرشد النفسي المدرسي هي أنشطة خاصة بالبرنامج الإرشادي المدرسي الشامل (CSCP)، وهذه الدراسة تركز على الفروق بين أنشطة العمل اليومية للمرشدين في المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية وعلاقة هذه الفروق بالمتغيرات الديموجرافية (السكانية).

● دراسة كل من "ديمكيك، وانجيان ودوثيت" Rangan & Demanchich، Douthit (2006): حول ما يتعلق بالاضطرابات السلوكية لأطفال المدرسة الابتدائية وذلك عن طريق تطبيق النموذج الوطني للرابطة الأمريكية للإرشاد النفسي المدرسي (ASCA)، وهذه الدراسة تناقش الطرق والوسائل التي يمكن للمرشد أن يستعملها من خلال هذا النموذج للمساعدة في حل الصراعات بين الأطفال والمدرسين، والمديرين والأسر....

● دراسة "جيراى وماكلوم" Gray & MACOLLUM, 2003: حول تطور التعريف المهني للمرشد النفسي المدرسي، وقد عرضا الباحثان في هذه الدراسة بعض قضايا معينة قد تؤثر على التعريف المهني للمرشد النفسي المدرسي. من بين هذه القضايا: سوء إدراك دور المرشد النفسي المدرسي من جانب مدراء وموظفي المدرسة ومن جانب مهن أخرى في مجال الصحة النفسية بل ومن جانب المرشدين أنفسهم. وبات من الضروري أن يطور المرشدون من الوسائل التي يستعملونها ومن الأساليب التي يمارسونها كي يعلو شأنهم وعليهم أن يعملوا على تسليح أنفسهم بالمعرفة وخاصة في المهارات والفنيات الإرشادية، وعليهم أن يتعرفوا على من يكونون؟ وماذا يفعلون؟...

قراءات إضافية في موضوع برامج الإرشاد النفسي المدرسي :

- Studer, J.R. (2005): The Professional school counselor: An advocate for students. Belmont, CA Wadworth.
- Schmidt, J.J. (2003): Counseling in schools: Essential services and comprehensive programs, 4th ed. Boston: Allyn & Bacon.
- American school counselor Association (2003). The ASCA National Model: A framework for school counseling programs, Alexandria, VA.

المراجع

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ١ - أبو عبطة، سهام درويش (١٩٨٨): مبادئ الإرشاد النفسي، الكويت، دار القلم
- ٢ - الخطيب، محمد جواد (١٩٩٨): التوجيه والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق، السعودية، مكتبة العبيكان.
- ٣ - الرفاعي، نعيمة جمال (١٩٨٧): مدى فاعلية أسلوب مجموعات المواجهة في تحقيق الذات لدى طالبات الجامعة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ٤ - الريماني، محمد عودة (١٩٩٨): الاختصاصي النفسي الذي نريد، فعاليات الورش النفسية العربية الثانية التي أقامتها الجمعية السورية للعلوم النفسية والتربوية بالتعاون مع كلية التربية جامعة دمشق، الجزء الأول من كتاب المؤتمر، ص ص ٣٧ - ٥٢.
- ٥ - الزبود، نادر فهمي (١٩٩٨): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٦ - الشماخ، نعيمة (١٩٧٧): الشخصية، النظرية، التقييم، مناهج البحث، القاهرة، جامعة الدول العربية (اليونسكو)، معهد البحوث والدراسات العربية.
- ٧ - الشناوي، محمد محروس (١٩٩٦): العملية الإرشادية والعلاجية، القاهرة، دار غريب.
- ٨ - الطيب، محمد عبد الظاهر (١٩٨٩): تيارات جديدة في العلاج النفسي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- ٩ - الطيب، محمد عبد الظاهر، الشيخ، محمد عبد العال (١٩٩٠): الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلاب الجامعة وعلاقتها بالجنس والتخصص الأكاديمي، المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر، ٢٢ - ٢٤ يناير، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، الجزء الأول، ص ص ٢٤٩ - ٢٦٣.
- ١٠ - العايش، زينب محمد زين (١٩٩٦): مدى فعالية العلاج بالمعنى كأسلوب إرشادي في تخفيض بعض الاضطرابات السلوكية في مرحلة المراهقة، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس العدد الخامس، ص ص ٢٣٣ - ٢٥٣.

- ١١ - الغامدي، حسين عبد الفتاح (ب. ت.): مدرسة التحليل النفسي، أولاً: نظرية فرويد في التحليل النفسي. www.arab.psychology.com.
- ١٢ - الفحل، نبيل محمد (١٩٩٦): دراسة مقارنة لمدى فاعلية أسلوبين من أساليب الإرشاد النفسي الجماعي، أسلوب مجموعات لمواجهة في مقابل أسلوب التحكم الذاتي في تحسين مفهوم الذات لدى المستين، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة.
- ١٣ - _____ (٢٠٠١): محاضرات في تخطيط وإدارة برامج الإرشاد الطلابي، كلية التربية، جامعة الملك فيصل.
- ١٤ - _____ (٢٠٠٤): بحوث في الدراسات النفسية، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- ١٥ - القاضي، يوسف مصطفى، فطيم، تظفي محمد وحسين، محمود عطا (١٩٨١): الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، الطبعة الأولى، الرياض، دار المريخ.
- ١٦ - القرني، محمد (ب. ت.): العلاج الوجودي، مجلة العلوم الاجتماعية في: <http://www.swmsa.com/modules.php?>
- ١٧ - الهاشمي، عبد الحميد محمد (١٩٨٦): التوجيه والإرشاد النفسي، الصحة النفسية الوقائية، جدة، دار الشروق.
- ١٨ - باترسون، س. هـ. (١٩٩٠): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ترجمة: حامد عبد العزيز الفقي، القسم الثاني، الطبعة الأولى، الكويت، دار القلم.
- ١٩ - _____ (١٩٩٢): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ترجمة: حامد عبد العزيز الفقي، القسم الأول، الطبعة الثانية، الكويت، دار القلم.
- ٢٠ - جابر، جابر عبد الحميد (١٩٨٦): نظريات الشخصية، (البناء، الديناميات، النمو، طرق البحث، التقويم)، القاهرة، دار النهضة العربية.
- ٢١ - حمود، محمد الشيخ (١٩٩٨): خصائص المرشد النفسي ومهامه، فعاليات الورشة النفسية العربية الثانية بالتعاون مع كلية التربية بجامعة دمشق، الجزء الأول من كتاب المؤتمر، ص ص ٧٧-١١٦.
- ٢٢ - خليل، رسمية علي (١٩٦٨): الإرشاد النفسي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٢٣ - روتر، ب.، جوليان (١٩٧٦): علم النفس الإكلينيكي، ترجمة: عطية محمود هنا، الكويت، دار القلم.
- ٢٤ - زهران، حامد عبد السلام (١٩٧٧): الصحة النفسية والعلاج النفسي، القاهرة، عالم الكتب.

- ٢٥- _____ (١٩٨٠): التوجيه والإرشاد النفسي، الطبعة الثانية، القاهرة، عالم الكتب.
- ٢٦- زهران، حامد، وزهران، مناء حامد (١٩٩٧): إعداد الاختصاصي النفسي في كليات التربية ودوره في تحسين العملية التربوية، المؤتمر التربوي بكلية التربية بجامعة دمشق بالتعاون مع الجمعية السورية للمعلوم النفسية، الجزء الأول من كتاب المؤتمر، ص ٣٩-٦٠.
- ٢٧- ساكس، هانز (١٩٨٥): فرويد أستاذي وصليقي، ترجمة سعد توفيق، مراجعة عبد الفتاح الديدي، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- ٢٨- سري، إجلال محمد (١٩٩٠): علم النفس العلاجي، القاهرة، عالم الكتب.
- ٢٩- سليمان، علي السيد (١٩٩٢): الإرشاد النفسي والعلاج النفسي، لدى المؤلف
- ٣٠- سماره، عزيز، ثمر، عصام (١٩٩٢): محاضرات في التوجيه والإرشاد، الطبعة الثانية، عمان، دار الفكر.
- ٣١- شربل، موريس (١٩٩١): موسوعة علماء التربية وعلماء علم النفس، بيروت، دار الكتب العلمية.
- ٣٢- صالح، محمود عبد الله (١٩٨٥) أساسيات في الإرشاد التربوي، الرياض، دار المريخ.
- ٣٣- عاقل، فاخر (١٩٨٢): أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية، ط. ٢، بيروت، دار العلم للملايين.
- ٣٤- عمر، ماهر عمر (١٩٩٢): للمقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- ٣٥- _____ (١٩٩٩): الإرشاد النفسي المدرسي، الطبعة الثانية، الناشر: أكاديمية ميتشجان للدراسات النفسية، ديربورن، ولاية ميتشجان، الولايات المتحدة الأمريكية.
- ٣٦- غنيم، سيد محمد (١٩٧٢): سيكولوجية الشخصية، محدداتها، قياسها، نظرياتها، القاهرة، دار النهضة.
- ٣٧- فطيم، تظفي (١٩٩٤): العلاج النفسي الجمعي، القاهرة، دار النهضة العربية.
- ٣٨- مرسي، سيد عبد الحميد (١٩٧٥): الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني، القاهرة، مكتبة الحانكي.
- ٣٩- معوض، محمد عبد التواب (١٩٩٨): أثر الإرشاد بالمعنى في خفض خواء المعنى

- لدى عينه من العميان، مجلة الإرشاد النفسي النفسي، جامعة عين شمس، العدد الثامن، ص ٣٢٥ - ٣٥٦.
- ٤٠ - مليكه، لويس كامل (١٩٩٠): العلاج السلوكي وتعديل السلوك، الكويت، دار القلم.
- ٤١ - هول ولندزي (١٩٦٩): نظريات الشخصية، ترجمة: فرج أحمد فرج، قدرى محمود حنفي، ولطفي محمد غنيم، القاهرة، دار الفكر.

نقياً: المراجع الأجنبية:

- 42 - Arbuckle , D.S. (1975) " counseling and psychotherapy " ,3rd ed (Boston) , Allyn & Bacon , p.181.
- 43 - Bandura , A. ,1971(" Vicarious and self - reinforcement Processes " In R.Glaser yed(, The nature of Reinforcement , New York , Academic press.
- 44 - Bishop ,E.M. (1994) " Rational Emotive Behavior Therapy: A.A. option , Behavioral Health Managements , 14 , 28- 29.
- 45 - Boeree C.G. (1997) " Personality Theories " In , [www.ship. Edu. /cgboeree/Kelly](http://www.ship.edu/cgboeree/Kelly) , ht ml.
- 46 - ----- (1998) "Personality Theories " Carl Rogers From , [www.ship.edu/cg boeree / roge](http://www.ship.edu/cgboeree/roge).
- 47 - ----- (1998) " Personality Theories " Albert Bandura , From , www.ship. Edu/cgboeree/bandura.html.
- 48 - ----- (2000) " Personality Theories " From , [www. Ship edu - cgboeree/Ellis-](http://www.Ship.edu-cgboeree/Ellis-) html.
- 49 - ----- (2002) " Personality Theories " From , [www.ship. Edu /010 Ec gboree/Frank.html](http://www.ship. Edu /010Ec gboree/Frank.html).
- 50 -Brigham, T.A. (1978) " Self - control (eds) , Hand book , V.N.R. Comp.
- 51 - Burgio , L.D.& Burgio , K.L.(1986) " Behavioral gerontology , Application of behavioral methods to the problems of Older adults " J. of applied behavior analysis , 19, p.323.
- 52 - Carton , S.J. , Nowichi ,S. and Balster ,M. G. (1996) " on Observational study of locus of control of reinforcement" International Journal Of Behavior Development , vol.19, No.1 , 161-176.
- 53 - Coffey H.S. (1970) " Socio and Psyche group process: Integrative concepts " In perspectives on the group Process , 2nd , ed. c. Gratton Camp (Boston: Houghton Milffin Company) P. 50.
- 54 - Cole , C. , Mathai ,C. and Roberts , J. (2003) " Evaluation of a School district's secondary counseling program " Professional school counseling , April.
- 55 - Corey , G. (1996) " Theory and practice of counseling and Psychotherapy , (5th ed) , Pacific Grove: Books/col.
- 56 - Croghan , L.M. (1974) " Encounter groups and the necessity Of ethical guidelines " J. of clinical psychology , oct. N.4.
- 57 - Cunningham , J.N. and Whitten M. (2007) " The role of the middle school in preventing bullying" J. of school counseling , vol. 5 N. (1).
- 58 - Davies , F. M. (2006) "Irrational beliefs and unconditional Self - acceptance , I. Correlational evidence liking tow Key features of REBT " J. of RE and CBT , Vol. 24 , N. 2 , June , pp. 113 - 124.

- 59 - Davison ,G.C. & Neal J. M. (1978) " Abnormal psychology" Second Edition , New York Jon Wiley & sons Inc.
- 60 - Demanchich , S.P. Rangan , M. & Douthit , K. (2006) " Addressing conduct disorder in elementary school children; An Application of the ASCA National Model " J. of school counseling , V. 4 , N. 9.
- 61 - Edmund G. Williamson papers , 1930 -1978 , University of Minnesota Archives.
- 62 - Fabry , J. (1994) " The pursuit of meaning" (New revised ed.) Abilene , Texas: Institute of logo therapy press.
- 63 -Frankl , V. E. (1963):" Man's search for meaning " , New York : Pocket Books.
- 64 - ----- (1969) " The will to meaning , foundations and application of logo therapy " New York and Cleveland: The world publishing co.
- 65 - ----- (1973) " The doctor and soul: From psychotherapy to logo therapy " Vintage Books (originally published in ,1946 as Arztliche Seelsorge)
- 66 - ----- (1975)" The unconscious Gad: psychotherapy And Theology " New York, Simon and Schuster. (originally published in 1948 as Der unbewusste Gott. Republished in 1977 as Man's search for Ultimate mean- Ing).
- 67 - ----- (1984) " Man's search for meaning " (Revised and updated) , New York: Washington Square Press / Pocket books.
- 68 - ----- (1986)" The doctor and SOul: From psychotherapy to logotherapy (Revised and expanded) New York: Vintage books.
- 69 - Gale Encyclopedia , (Social learning theory), 2nd ed. Gale Group , 2001.
- 70 - Gazda , G.M. (1984)" Group counseling a developmental Approach " Boston , Allyn & Bacon , Inc.
- 71 - Gershaw , D.A. (1989) " Line of life (Electronic version) , Retrieved , Dec. 5, 2004 , From ([www.3.azwestem.edu/psy/dgershaw/101/control locus.html](http://www.3.azwestem.edu/psy/dgershaw/101/controllocus.html)).
- 72 - Gray , N. & McCollum , V.J. (2000) " Professional Identity development for the school counseling , Vo.1N. 1
- 73 - Haggbloom,S.J. et al. (2002) " The 100 most eminent psychologists the 20th century , Review of General psychology , 6 , 139- 152.
- 74 - Hall, K. J. (1997) " psychology history , Carl Rogers , From , www.muskingum.edu-psycwep/history/rogers.htm
- 75 - Hansen , J. C. , Stevic ,R.R. & Warner , R.W. (1982) " Counseling Theory and process" Boston , Allyn & Bacon , Inc.
- 76 - Hothersall ,David ,(1995) "History of Psychology " New York: McGraw - Hill.

- 77 - Kanfer ,F. H. et al (1969) " Stability of Patterns of self - Reinforcement " psychological reports , 633 - 670.
- 78 - Kanfer ,F. H. , (1970) "Self - regulation: Research issues and Speculations " In C.Neuringer , et al (Eds) , Behavior Modification in Clinical psychology, New York: Appleton- Century, crofts , 179 - 219.
- 79 - ----- et al (1972) " Self Control " A behavioristic excursion Into the Lion's den, Behavior therapy, 398 - 416.
- 80 - ----- (2001) " Self - Management therapy: Orchestration of Basic compoNents for individual clients, From ; www.cip-modiem.com/journal/vo/181/5.htm.
- 81 - Karoly ,P. (1977) "Behavioral self - management in children, Concepts , methods , issues and direction" In M. Hansen ,R.M.Eisler , & M. Miller (eds) progress in Behavior modification , vol. , pp. 197 - 262.
- 82 - Kecskemeti , P. (1965) " Introduction about self - control (eds) Samuel Klaussner , The quest for self - control classical Philosophies and scientific research , New York ,Free Press.
- 83 - Klausner , S. Z. (1965) "The quest for self - control ,classical philosophies and scientific research " New York, Free press.
- 84 - Krumboltz , J. D. (1965) " Behavioral counseling Rational and Research " Personal and Guidance Journal, vo.44, Dece. 383 - 384.
- 85 - Lieberman ,M. A. ,Yalom, I. D. and Miles , M. , B. (1993) " Encounter Groups , First facts" New York , Basic Books , Inc.
- 86 -Mamlin ,N., Harris , K. R. and Case L. P. (2001) " Amethoddo- Logical Analysis of research on locus of control and Learning disabilities: Rethinking a common Assumption " J. of special education , Winter.
- 87 - Montana School Counselor Association.
- 88 - Patterson , C.H. (1971) " An introduction to counseling in The school , New York ; Harper & Row , p. 111.
- 89 - Question and answers about Rational Emotive Behavior Therapy , From:www.rebt.org,fog.html.
- 90 - Rayle , A. D. and Adams, J. R. (2007) " An Exploration of 21 st century school counselors' Daily work activities , J. of school counseling , v. 5 n. 8.
- 91 - Rogers , C. R. (1951) " Client - Centered Theory , Its current practice implication and theory " Boston: Houghton Milfin.
- 92 - ----- (1959) " A theory of therapy , personality , and interpersonal relationships as developed in client - centered framework in S. Koch (ed) psychology: A study of science, vol.3, New York: Mc-Graw Hill.
- 93 - ----- (1970) " Carl Rogers on encounter groups " New York , Harper & Raw.

- 94 - Rotter, B.J. (1978) " Generalized expectancies for problem Solving and psychotherapy " Cognitive therapy and Research , vol. 2,N.1. pp. 1 -10.
- 95 - (1990) " Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable , " American Psychology , 45 (4) , 489 -493.
- 96 - (1993)" Expectancies " In C.E.Wolker (ed) , The history of clinical psychology in autobiography , vol.11, pp.273 - 284. 97 - School counselor - Wikipedia the free encyclopedia. 98 - Shertzer , B. and Stone,S.C. (1980) " Fundamentals of Counseling " New York , Houghton Milfin company.
- 99 - Skinner,B.F. (1953) " science and human behavior " New York Macmillan.
- 100 - Southern, S. (1984) " Behavior counseling , progress in behavior modification, vol. 17,pp. 31 - 71.
- 101 - Stell,R. H. , Ander, T.M. , Geogina,C.and Phillip. S. (2006) " The survey of personal beliefs: comparison of south African , Mexican and American samples " J. of Rational , Emotive and cognitive behavior therapy , vol. 24 n. 2 ,June, 2006 , pp. 125 - 142.
- 102 - Stewart , G. J. & Cash , W. B. (2000) " Interviewing: Principles and practices " The Mc Graw - Hill companies.
- 103 - The American School Counselor Association.
- 104 - Thoresen , C. E. et al 9 1974) " Behavioral self - control " New York , Hall , Rinehart & Winston.
- 105 - Thorne , F. C. (1950) " Principle of personality Counseling " J. of clinical psychology , p. 89.
- 106 - Tyler , L. E. (1961) " The work of counselor , Appleton - Century-Crofts , Inc.
- 107 - Vector Frankl Institute Vienna , What is logotherapy And Existential Analysis ? From: [www.//. Logotherapy Univie.ac.at/logotherapy.htm/](http://www.LogotherapyUnivie.ac.at/logotherapy.htm/)
- 108 - Weiner , B. et al (1972) " Causal ascriptions and achievement Behavior " J. of personality and social psychology , 239 - 248.
- 109 - Zunker , V. G. (2002) " Career counseling " Applied concepts Of life planning , 6th ed , Pacific Grove , CA: Brooks/Cole.

الملحق

الملاحق

- ملحق رقم (١) - استمارة التوقعات وتقويم الجلسات الإرشادية
- ملحق رقم (٢) - استمارة التعارف
- ملحق رقم (٣) - استمارة رأى أعضاء المجموعة عمق , كما , جلسة
- ملحق رقم (٤) - استمارة المراحل , العمرية (وصف الذات)
- ملحق رقم (٥) - استمارة مقدار التفاعل , بين أعضاء مجموعة المواجهة
- ملحق رقم (٦) - استمارة رأى الأعضاء في سلوك المرشد
- ملحق رقم (٧) - الاستمارة الإرشادية للأنشطة الإيجابية (الذهنية والحركية)
- ملحق رقم (٨) - جدول الرؤية الذاتية اليومي للملاحظة وتقييم ومكافأة الفرد لسلوكه

الخاص

ملحق رقم (١)

استمارة التوقعات وتقييم الجلسات الإرشادية

من فضلك ضع علامة () أمام العبارات التي تتوقعها من خلال مجموعة المواجهة

نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	العبارات
				١- أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري الحقيقية أمام الآخرين .
				٢- من الصعب أن أتعرف على مشاعر الآخرين نحوي .
				٣- لا أحب أن أغير الأسلوب الذي أرتبط به مع الناس .
				٤- أجد صعوبة في الانغلاق أمام الآخرين
				٥- كثيرا لا أفهم مشاعري الداخلية .
				٦- من الصعب على أن أكون تلقائيا .
				٧- لا أحصل على فرص كافية للتعرف على الآخرين بعمق .
				٨- لا توجد فرصة للقاء زملائي .
				٩- لا توجد فرصة للحصول على خبرة جديدة .
				١٠- من النادر أن أجد الفرصة التي تجعل الآخرين أكثر بهجة .
				١١- من النادر التخلص من مشاعر الغضب التي أشعر بها خلال المواقف .

ملاحق رقم (٢)

استمارة تأمل أعضاء المجموعة عقب كل جلسة

أولاً : إذا شعرت أن هذه الجلسة رقم () بها بعض السلبيات فاكتبها في هذه المساحة التالية :

-١

-٢

-٣

-٤

-٥

-٦

ثانياً : إذا شعرت أن هذه الجلسة بها بعض الإيجابيات فاكتبها في هذه المساحة الخالية التالية :

-١

-٢

-٣

-٤

-٥

-٦

ثالثاً : اكتب مقترحاتك للجلسة القادمة في المساحة الخالية التالية :

-١

-٢

-٣

-٤

-٥

-٦

-٧

-٨

اسم العضو :

ملاحق رقم (٤)

استمارة المراحل العمرية (وصف الذات)

عندما كان عمري أكثر من ٦٠ عامًا	عندما كنت عمري ٤٥ عامًا	عندما كان عمري ٣٠ عامًا	الجوانب المطلوبة
			الجسمية
			النفسية
			الاجتماعية
			الخلقية
			الأسرية
			الطموحات
			جوانب أخرى

ملاحق رقم (٥)

استمارة مقدار التعاضل بين أعضاء مجموعة المواجهة

لا	نعم	العبارات
		١- تحدثت قليلا في أغلب الجلسات
		٢- تحدثت بشيء من التفصيل في قضية خاصة
		٣- عرضت بعض المشكلات التي حدثت للبعض خارج المجموعة
		٤- حاولت أن يكون لي دور بارز في المجموعة
		٥- كنت أركز تعليقاتي على ما حدث في المجموعة
		٦- كان مناخ المجموعة مرحا بما جعلني مرحا
		٧- كنت أتحدى ملاحظات المرشد
		٨- لم أستفد أي شيء من المجموعة
		٩- كنت أتحدث عن بعض ما يدور في المجموعة لبعض معارف خارج المجموعة
		١٠- كنت أنصح زملائي في المجموعة
		١١- كنت أتدخل في حوار بين شخصين
		١٢- كنت أنتقد سلوك الآخرين
		١٣- كنت أرفض الالتزام بقرار المجموعة
		١٤- كثيرا ما تغيبت عن المجموعة
		١٥- كنت أنقل بعض الأمور عن الآخرين في المجموعة

ملحق رقم (٦)

استمارة رأي الأعضاء في سلوك المرشد

لا	نعم	العبارات
		١- يتدخل المرشد للسيطرة على أعضاء المجموعة
		٢- يزود أعضاء المجموعة بالقدرة على رؤية الأشياء
		٣- يساعد أعضاء المجموعة على البحث عن ما لديهم من محيزات
		٤- يساعدهم المرشد على إبراز مفاهيمهم وتصوراتهم نحو قضية ما
		٥- يقدم المرشد بعضاً من الثناء والمدح للأعضاء
		٦- يشعر الأعضاء نحو المرشد بالصدقة والحب والمودة
		٧- يعترض المرشد على ردود بعض الأعضاء
		٨- يساعد أعضاء المجموعة على اتخاذ القرار
		٩- يتدخل المرشد في صنع قرار المجموعة
		١٠- يظهر المرشد مشاعره الخاصة نحو مناقشة موضوع ما
		١١- يظهر قيمه ومعتقداته نحو موضوع ما
		١٢- يشترك في الحوار والمناقشة مثله مثل أي عضو
		١٣- هو مجرد مترجم للواقع
		١٤- يجب أن يدخل تعبيراته الخاصة في الحوار
		١٥- يعبر عن المودة والقبول والصرامة
		١٦- يتدخل لدى كل أعضاء المجموعة
		١٧- يتدخل لدى عضو واحد يمثل رأس المجموعة فقط
		١٨- يتميز بشخصية قوية تؤثر على حصول الأعضاء على الخبرة
		١٩- يزودهم بالاستجابات (الردود التي تطلب منهم)

ملاحق رقم (٧)

الاستمارة الإرشادية

للأنشطة الإيجابية (التقنية والحركية)

- ١- كتابة بعض الاقتراحات حول مجال عملك السابق .
- ٢- ملخص عام لكتاب قرأته في الحاضر أو في الماضي .
- ٣- توجيه بعض النصائح لشباب اليوم .
- ٤- كسب صديق جديد .
- ٥- زيارة صديق حبيب لك .
- ٦- القيام بزيارة صديق أو قريب أو أحد أفراد الأسرة .
- ٧- تلقي المدح أو الثناء على شيء ما .
- ٨- القيام بالتعبير عن رأيك بصراحة نحو قضية ما .
- ٩- التعبير عن أفضل ما لفت نظرك في جرائد اليوم .
- ١٠ - التعاون مع شخص ما في عمل مشترك .
- ١١ - قضاء بعض الوقت في الاسترخاء .
- ١٢ - القيام بشراء شيء جديد لك (ثياب أو غير ذلك) .
- ١٣ - التعليق على برنامج في الإذاعة أو التلفزيون .
- ١٤ - القيام بالسير على الأقدام مدة معينة .
- ١٥ - التخطيط لموضوع أو لمشروع معين جعلك سعيدا .
- ١٦ - المشاركة في نشاط معين من الأنشطة الاجتماعية .
- ١٧ - تسجيل رأيك بالنسبة لدور المسنين ونظمها واقتراحاتك بشأنها .

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

٩	مقدمة
١٣	الباب الأول: الدراسة النظرية
١٥	الباب الثاني: مقدمة لولاء التوجيه والإرشاد النفسي
١٧	التوجيه: Guidance
١٧	تعريف التوجيه
١٧	التوجيه في حياة الأفراد
١٧	أهمية التوجيه
١٧	التوجيه المعنوي
١٩	التوجيه التربوي
٢٠	التوجيه والإرشاد
٢١	الفروق الأساسية بين التوجيه والإرشاد النفسي
٢١	علاقة التوجيه والإرشاد النفسي بعلم النفس
٢٢	تطور مفهوم الإرشاد
٢٥	تعريف الإرشاد النفسي
٢٩	أهداف الإرشاد النفسي
٣٢	الإرشاد النفسي والعلاج النفسي
٣٣	أبعاد عملية الإرشاد النفسي
٣٤	أولاً: المستفيدون من عملية الإرشاد النفسي
٣٤	ثانياً: أهداف عملية الإرشاد النفسي
٣٥	ثالثاً: الأساليب المستخدمة في تحقيق العملية الإرشادية
٣٥	العملية الإرشادية والعلاقة الإرشادية
٣٦	الجزء النفسي في الجلسة الإرشادية
٣٦	مراحل العملية الإرشادية

٣٩	الجانب الأخلاقي في الإرشاد النفسي
٣٩	المدرسة - المرشد
٤١	المقدمة الثانية : المقابلة الفردية
٤٣	تعريف المقابلة الإرشادية
٤٤	أنواع المقابلات الإرشادية
٤٦	أهمية المقابلة الإرشادية
٤٦	أهداف المقابلة الإرشادية
٤٧	إجراءات المقابلة الإرشادية
٤٧	❖ الإعداد المسبق للمقابلة
٤٨	❖ بداية المقابلة
٤٨	❖ توجيه الأسئلة من جانب المرشد
٤٩	❖ تسجيل المقابلة الإرشادية
٥٠	❖ إنهاء المقابلة
٥٠	اعتبارات خاصة بالمقابلة الإرشادية
٥١	عوامل نجاح المقابلة الإرشادية
٥١	مميزات المقابلة الإرشادية
٥٢	عيوب المقابلة الإرشادية
٥٣	بعض فنيات المقابلة الإرشادية
٥٣	١. الإنصات الجيد
٥٣	٢. الاستماع الجيد لك ما يقوله المسترشد
٥٤	٣. إلقاء الأسئلة من جانب المرشد
٥٤	٤. فنية الجولوس في مواجهة المسترشد
٥٧	المقدمة الثالثة : الدور تناد والعلاج النفسي الجماعي
٥٩	تعريف الإرشاد النفسي الجماعي والعلاج الجماعي
٦٠	طحة تاريخية من الإرشاد النفسي الجماعي
٦٢	الجماعة الإرشادية

٦٣	تكوين الجماعة الإرشادية
٦٤	تصنيف الجماعات
٦٥	دور الميسر في تكوين الجماعات الإرشادية
٦٦	بعض فنيات الإرشاد النفسي الجماعي
٦٦	أولاً : التمثيل النفسي المسرحي (السيكودراما)
٦٨	ثانياً : أسلوب المحادثات
٦٩	ثالثاً : أسلوب المناقشة الجماعية
٦٩	بعض العملاء الذين لا يناسبهم العلاج النفسي الجماعي
٦٩	تحليل بعض خبرات التعامل مع الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي
٧١	مميزات وعيوب الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي
٧٥	المراجع : تفصيلات مساهمة فتح التوجيه والإرشاد النفسي
٧٨	سيجموند فرويد Sigmund Freud (١٨٥٦ - ١٩٣٩)
٨١	فرائد باسونز Frank Parsons (١٨٥٤ - ١٩٠٨)
٨٣	ادموند وليامسون Edmund G. Williamson (١٩٠٠ - ١٩٧٩)
٨٥	كارل روجرز Carl Rogers
٨٧	جورج كيلي George Kelly (١٩٠٥ - ١٩٦٧)
٨٩	ألبرت إليس Albert Ellis
٩١	جوليا ب. روتر Julian B. Rotter
٩٣	فريدريك كانفر Fredrick H. Kanfer (١٩٢٥ - ٢٠٠٢)
٩٦	البرت باندينا Elbert Bandura (١٩٢٥ - حتى الآن)
٩٧	فيكتور فرانكل Viktor Frankl (١٩٠٥ - ١٩٩٧)
٩٩	المراجع : بعض نظريات الإرشاد والعلاج النفسي
١٠٣	مقدمة حول النظرية في الإرشاد النفسي
١٠٦	❖ التحليل النفسي (سيجموند فرويد)
١٠٦	الإطار الفلسفي لنظرية فرويد
١٠٦	الغرائز

١٠٧	تركيب الشخصية عند فرويد
١٠٩	الشعور والاشعور وما قبل الشعور
١١٠	مراحل النمو النفسي الجنسي
١١٠	ديناميات الشخصية وسوء التوافق
١١٢	ميكاترمات الدفاع
١١٤	أساليب العلاج والتحليل النفسي
١١٧	إسهامات "فرويد" من خلال التحليل النفسي
١١٨	حجوب التحليل النفسي
١١٩	العلاج المتمركز حول الحالة (كامل بوجندا)
١١٩	تصورات هذه النظرية
١٢٠	القضايا التي يحتملها "بوجندا"
١٢٢	تصور النظرية في الشخصية
١٢٣	نظرية الشخص الأكثر فاعلية
١٢٣	العملية الإرشادية
١٢٤	الذات عند "بوجندا"
١٢٥	مميزات النظرية
١٢٦	انتقادات وجهت لهذه النظرية
١٢٧	العلاج السلوكي الانفعالي العقلاني (ألبرت إليس)
١٢٧	لمحة تاريخية
١٢٨	التصورات والقروض التي تقوم عليها نظرية إليس
١٢٩	بعض الأفكار غير العقلانية التي أودعها "إليس" والتي تؤدي إلى الاضطرابات
١٣١	وجهة نظر "إليس" في نظرية
١٣٤	العملية الإرشادية عند إليس
١٣٤	استراتيجية المعالج في REBT
١٣٤	خطوات العلاج النفسي عند إليس
١٣٥	أهداف العلاج السلوكي الانفعالي العقلاني عند "إليس"

١٣٥	فوائد وأهمية هذا العلاج
١٣٦	الماخذ على هذه النظرية
١٣٧	نظرية التعلم الاجتماعي (جوليان روت)
١٣٧	محتدات
١٣٧	ماذا يعنى التعلم الاجتماعي في نظرية روت
١٣٨	الفكرة الرئيسية في نظرية روت
١٣٨	مبادئ هذه النظرية
١٤٠	الموقف النفسي
١٤٠	تكوين سلوك الفرد في نظرية روت
١٤١	التوقعات المعممة
١٤٢	وجهة النظرية
١٤٣	طبيعة التعزيز
١٤٤	السلوك غير المتوافق ونظرية التعلم الاجتماعي
١٤٤	القيم التي يجب أن يلتزم بها المعالج
١٤٤	المرضى النفسي والعلاج
١٤٥	التوقعات
١٤٥	قيمة التعزيز
١٤٦	خلاصة وتعليق
١٤٧	العلاج بالمعنى الوجودي (فيلكور فرائكل)
١٤٧	التطور التأويكي
١٤٩	طبيعة الشخص
١٤٩	خصائص الوجود الإنساني عند (فرائكل)
١٥٠	الإرشاد بالمعنى
١٥٠	العلاج بالمعنى الوجودي والتطبيق الوجودي
١٥١	أسس العلاج بالمعنى الوجودي (الوحي)
١٥٣	طرق إيجاد المعنى

١٥٤	العلاج باللعن والتحكيل النفسي
١٥٤	نواحي الاختلاف بين العلاج باللعن الوجودي الوجودي، والتحكيل الوجودي
١٥٥	العلاج الوجودي والإحباط الوجودي
١٥٦	عصاب القلق
١٥٧	الوسواس القهري
١٥٧	الكتئاب
١٥٨	القصاص
١٥٨	فنيات العلاج باللعن الوجودي (الوحي)
١٥٨	١ - المقصد المتناقض
١٥٩	٢ - صرف التفكير (تشتيت الفكر)
١٦٠	٣ - الحوار السقراطي
١٦٠	دور المبالغة باللعن الوجودي (الوحي)
١٦١	خلاصة وتعليق
١٦٣	البحث الثاني : الدراسة التطبيقية
١٦٥	البحث الثالث : برنامج مجموعة الواجبات لتدريس مفهوم الذات لدى المبتدئين
١٦٧	مقدمة حول البرنامج الإرشادي
١٦٧	أهداف برنامج الإرشاد النفسي
١٦٩	برنامج مجموعات الواجبات لتدريس مفهوم الذات لدى المبتدئين
١٦٩	الأساس النظري للبرنامج
١٧٠	نشأة وماهية هذا الأسلوب
١٧٢	ماذا يحدث في مجموعات الواجبات؟
١٧٤	أهداف البرنامج
١٧٥	خصائص البرنامج
١٧٥	المستفيدون من هذا البرنامج
١٧٦	جلسات البرنامج (عشر جلسات)

١٨٨	حقبات قبلت الباحث في هذا البرنامج
١٩٠	نوصية الباحث
١٩١	البرنامج : برنامج التدريب الذاتي لتأسيس مفهوم الذات لدى المسنين
١٩٣	الإرشاد النفسي مع طرقة التكلم الذاتي
١٩٣	تعريف التكلم الذاتي
١٩٤	أساليب التكلم
١٩٤	نموذج التكلم الذاتي في السلوك (كتفا)
١٩٥	١ - اطرافية الذاتية
١٩٥	٢ - التقييم الذاتي
١٩٧	٣ - التعهيم الذاتي
١٩٧	استخدام أسلوب التكلم الذاتي في حلاص مشكلات المسنين
١٩٨	هدف البرنامج
١٩٨	خصائص البرنامج
١٩٩	المستفيده من هذا البرنامج
١٩٩	جلسات البرنامج : وهي عبارة عن تسع جلسات
٢٤١	خلاصة وتطبيقات
٢٤٣	نوصية الباحث
٢٤٥	البرنامج : البرنامج التثقيفي الإحصائي
٢٤٧	تعريف الإرشاد النفسي المدرسي
٢٤٨	المشهد النفسي المدرسي
٢٤٩	الحاجة إلى مشهد نفسي مدرسي في مدارسنا
٢٤٩	الحاجة إلى المشهد النفسي المدرسي في المدرسة الابتدائية
٢٥٠	الحاجة إلى المشهد النفسي المدرسي في المدرسة الإحصائية (المتوسطة)
٢٥١	الحاجة إلى المشهد النفسي المدرسي في المرحلة الثانوية
٢٥٢	الخصائص التي يجب أن يتحل بها المشهد النفسي المدرسي
٢٥٢	الخصائص النفسية

٢٥٢	الخصائص الأخلاقية
٢٥٣	الخصائص الشخصية
٢٥٣	خصائص المهنة النفسية المدرسية
٢٥٤	إعداد المهنة النفسية المدرسية
٢٥٧	ماذا نريد من المهنة النفسية المدرسية؟
٢٦١	برنامج الإرشاد النفسي المدرسي
٢٦١	تعريف البرنامج الإرشادي النفسي المدرسي
٢٦٢	بعض الأسس التي يجب أن تبناها لجنة وضع البرنامج الإرشادي النفسي والمدرسي
٢٦٣	برنامج نابذة مونتانا للمهنة النفسية المدرسية
٢٦٤	١. مرحلة التخطيط
٢٦٧	٢. مرحلة التصميم
٢٦٨	٣. مرحلة التنفيذ
٢٦٩	٤. مرحلة التقييم
٢٧١	صورة أخرى من تخطيط وتصميم برنامج الإرشاد النفسي المدرسي
٢٧١	مختمة:
٢٧٢	خطوات تخطيط وتصميم البرنامج الإرشادي المدرسي
٢٧٢	١. تحديد الفئة المستفيدة من البرنامج
٢٧٢	٢. مناقشة ميثاقية البرنامج
٢٧٢	٣. تحديد أهداف البرنامج
٢٧٣	٤. تحديد الوسائل والأساليب التي تحقق الأهداف
٢٧٤	٥. تحديد الخدمات التي يقدمها البرنامج
٢٧٤	٦. تحديد الهيكل الإداري للبرنامج
٢٧٤	٧. مرحلة التنفيذ
٢٧٤	٨. تقييم البرنامج
٢٧٦	فوائد البرنامج الإرشادي المدرسي

٢٧٨	نموذج مقترح لتدخل المرشد النفسي المدرسي لمواجهة بعض المشكلات الطلابية الشائعة
٢٧٨	١. انخفاض تقدير الذات
٢٧٩	٢. القلق
٢٨١	٣. التحصيل الأكاديمي المنخفض
٢٨٣	٤. الخجل
٢٨٥	بعض الدراسات الحديثة حول الإرشاد النفسي المدرسي
٢٨٦	قراءات إضافية في موضوع برامج الإرشاد النفسي المدرسي
٢٨٧	المراجع
٢٩٧	الملاحق
٣٠٩	الفهرس والمحتويات



هذا الكتاب ...

- مرجع هام للاختصاصيين النفسيين في مدارس التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية .
- مرجع هام للمرشدين التربويين بمدارس الدول العربية الشقيقة .
- يساعد الباحثين في مجال علم النفس / في الصحة النفسية والإرشاد النفسي في كليات : التربية ، الآداب ، والخدمة الاجتماعية .
- يحتوي على خبرات نظرية وعملية من خلال التطبيق في ميدان التوجيه والإرشاد النفسي .
- يقدم خدمة التدريب على بناء وتصميم وإدارة البرامج الإرشادية في مجال البحوث التربوية والنفسية وفي مجال التعامل مع طلاب المدارس والجامعات .
- يحتوي على مجموعة من الملاحق كأمثلة ضرورية أمام الباحثين والمهتمين بهذا المجال .

الناشر



ISBN 977-380-204-3



9 789773 802042

Bibliotheca Alexandrina

0672702

